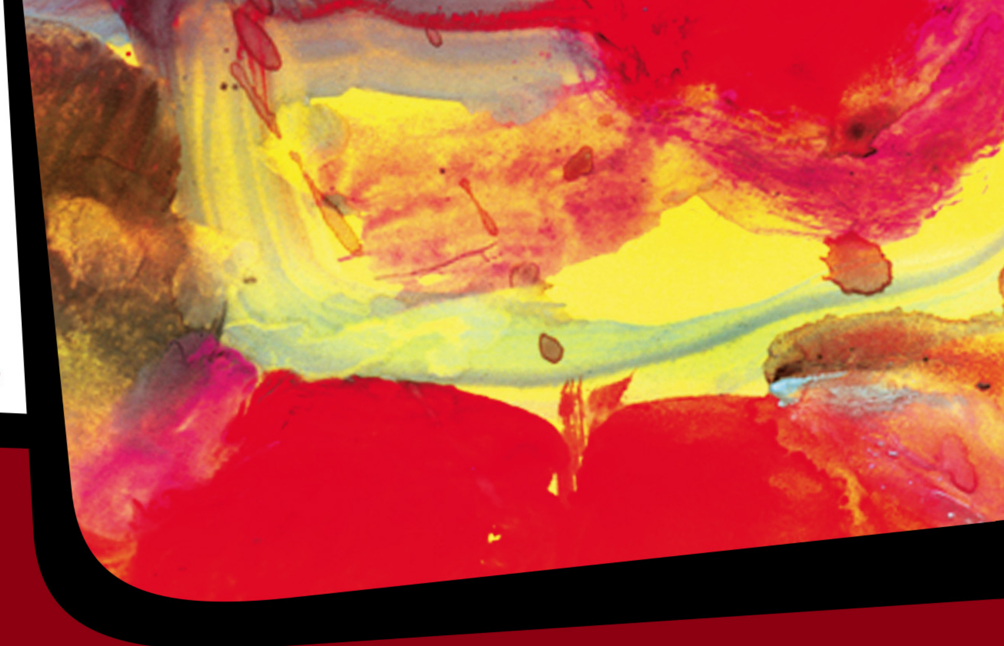
Educación inicial



Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes

Unidades didácticas y proyectos

Beatriz Goris

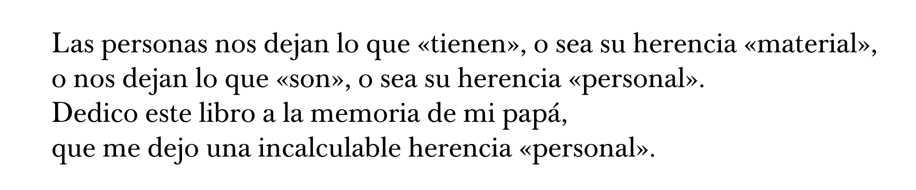


Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes

Unidades didácticas y proyectos

Beatriz Goris





Las personas nos dejan lo que «tienen», o sea su herencia «material»,
o nos dejan lo que «son», o sea su herencia «personal».
Dedico este libro a la memoria de mi papá,
que me dejo una incalculable herencia «personal».

Índice



Agradecimientos

Cuando uno agradece sabe que han de quedar personas en el camino, ya que todos, desde sus diferentes espacios, contribuyen a nuestro crecimiento. Sé que sin la infancia con sus rostros de asombro y un camino por recorrer mi tarea no tendría sentido. Pero, haciendo un alto en ese trayecto, quiero agradecer a Silvia Alderoqui quien, desde la Escuela de Capacitación, allá por el año 1990, desde un enfoque teórico teñido de su personal aporte didáctico y mirada del mundo, me propuso este recorrido de las Ciencias Sociales con niños pequeños que transformó mi vida; a Adriana Serulnicoff quien, desde el mismo espacio, me enriqueció con sus reflexiones acerca del mundo social y su mirada tan particular sobre éste. A los que no están, como Lidia P. de Bosch que confió en mí para capacitaciones docentes y me enriqueció con su sabiduría. A la Escuela de Capacitación (CePA) que me abrió espacios invalorables; a las instituciones que me convocaron para capacitar docentes, implementar propuesta o formar alumnos; a los colegas con quienes compartí coordinaciones, y que desde sus esferas de conocimiento ampliaron mi mirada con valiosos aportes teóricos.

Pero, por sobre todo y principalmente, quiero agradecer a todos, todos, todos los docentes de la educación inicial, supervisores, equipos de conducción, docentes, preceptoras, celadoras y también a los auxiliares, los que con su café o mate dieron siempre un tono local a la tarea. A mis alumnas y alumnos, los que con su juventud y espontaneidad me proponen el desafío de transitar con ellos, durante un cuatrimestre,

el maravilloso camino de su formación docente. Todos han hecho de mí una persona privilegiada al abrirme cálidamente espacios tan valiosos y han hecho de mi profesión una capacitación permanente, con sus preguntas, comentarios, evaluaciones, análisis, que me plantean reflexiones, transformaciones y reformulaciones constantes.

Quiero agradecer, también, a mi familia, por su permanente apoyo brindado a todos mis proyectos.

Y quiero agradecer, muy especialmente, a Laura Pitluk y Perico Pérez por convocarme y confiarme este libro; a Laura Di Lorenzo, Lucas Mililli y Sonia Scarabelli desde la coordinación, el diseño y las correcciones, por enriquecer mi trabajo con sus valiosos aportes, para que este libro sea una contribución a la educación de la infancia.

Y por último, al lector, con quien comparto este momento silencioso, y sin el cual este recorrido no tendría sentido. Le agradezco haber elegido este libro y deseo, así, compartir con él la tarea continua que llevamos a cabo los docentes por la educación de la infancia para formar un país mejor. A todos ellos, infinitas gracias.

PRÓLOGO



Tejer diseños de enseñanza de calidad

Este libro es parte de la Colección de Educación Inicial, que nace de la idea de plasmar las especificidades de la educación de 0 a 6 años, desde la mirada de la pertenencia al sistema educativo como el primer eslabón de la educación formal y sistemática, y desde el reconocimiento de sus particularidades didácticas. La idea fundamental de la Colección es aportar sobre temas de discusión y análisis faltantes, necesidades, confusiones y prioridades de la educación inicial. El primer libro de la misma *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos, las secuencias didácticas. El juego trabajo*, surge del reconocimiento de la necesidad de los docentes y directivos de analizar y reflexionar sobre las propuestas de enseñanza y de encontrar, a su vez, modos de diseñarlas para que den cuenta de la complejidad y riqueza de las prácticas en las salas. Se entiende la planificación como un recorrido de enseñanza tentativo que al anticipar enriquece las propuestas a realizarse, y como la posibilidad de tejer juntos sueños compartidos a favor de una educación de calidad para la infancia.

Desde estas ideas se piensa en la importancia de abordar las particularidades disciplinares en la educación inicial, su inclusión en las unidades didácticas y proyectos, y el planto de propuestas específicas de cada una de las áreas curriculares. Se parte de la idea de que las unidades didácticas y proyectos deben mirarse y enriquecerse con la inclusión

de los aportes de las diferentes áreas, siempre y cuando esto no sea forzado ni esteriotipado. Se considera, entonces, que las unidades didácticas y proyectos requieren de la presencia de algunas áreas y no de otras, debiendo respetarse esta pertinencia y realizarse secuencias complementarias al desarrollo del recorte específico si esto fuera necesario. Por otra parte, se considera la posibilidad de realizar proyectos referidos a un área especifica, que se desarrolle de forma complementaria con una unidad didáctica o con otros proyectos, a fin de que los niños aborden diferentes contenidos y aspectos a lo largo del período de tiempo en el cual se desenvuelve la propuesta.

Teniendo como sustento estas ideas se presenta este libro, a fin de comenzar a recorrer los caminos específicos de las diferentes áreas curriculares, tanto desde la explicitación del marco teórico como desde el planteo de propuestas e ideas para desarrollar en las salas con los niños de jardín de infantes, abordando su integración en las unidades didácticas y los proyectos. Este segundo libro de la Colección de Educación Inicial focaliza la mirada en una de las áreas que es sostén imprescindible de las unidades didácticas y de los proyectos: las Ciencias Sociales, que puede ser figura o fondo de los mismos.

Esta obra de Beatriz Goris se desarrolla en dos grandes ejes, uno relativo al área, que profundiza y despliega conceptos específicos, tanto en lo que respecta al enfoque como en lo que respecta a su didáctica, y otro vinculado a la inclusión del área en las estructuras didácticas mencionadas: las unidades didácticas y los proyectos.

En sus primeros capítulos, propone una reflexión sobre el enfoque del área, revisando el enfoque tradicional y desarrollando líneas para la implementación del nuevo enfoque. El planteo de este nuevo enfoque es una de las bases de su aporte y originalidad; alejarse de los criterios tradicionales que ocuparon y aún ocupan un sitio importante y seguro (para muchos) para atreverse a nuevas miradas y nuevas formas, no es una tarea sencilla. Comprender las bases y fundamentos del nuevo enfoque para poder pensar en su puesta en marcha en propuestas didácticas coherentes con el mismo, tampoco lo es. Beatriz Goris, como autora de este libro, comprometida y centrada en el nuevo enfoque del área de las Ciencias Sociales, aporta una mirada centrada en la complejidad social que se concentra en la importancia de lo multidimensional para entender y explicar la realidad social. Así facilita que los docentes adquieran herramientas para proponer relaciones a partir de intervenciones y favorece una mirada capaz de superar la mirada simplificada del enfoque tradicional y de enriquecer la mirada simplificada mediante la cual los niños explican el mundo debido a sus posibilidades reales.

Beatriz, desde su especificidad profesional y su especialización tanto en el área de las Ciencias Sociales como en la Educación Inicial, analiza, dentro del marco del enfoque, el itinerario que lleva al diseño de propuestas didácticas, y dedica un espacio especial a la selección de ideas organizadoras y a la redacción de los contenidos, como una forma de adecuación a la realidad del trabajo con los niños. Llega de esta forma a desarrollar los momentos que estructuran la secuencia didáctica que caracteriza la construcción del conocimiento social, desde la peculiaridad del trabajo en el jardín de infantes que sólo puede conocerse, comprenderse y explicarse viviendo desde adentro las situaciones reales.

En cada uno de estos recorridos se ha seleccionado un contexto que permite establecer puentes, a la vez que permite al docente reflexionar acerca de contextos conocidos algunos e innovadores otros.

Se plasma constantemente a lo largo de este libro el inmenso conocimiento de Beatriz Goris acerca de las posibilidades de los niños en sus primeras edades con respecto a las Ciencias Sociales, las problemáticas de los docentes al diseñar los recorridos de enseñanza desde la especificidad del área y a su vez su integración con las otras áreas a fin de generar procesos de articulación en función de recortes significativos, y acerca de las posibles propuestas pertinentes para la educación inicial.

En un segundo momento del libro, Goris aborda la inclusión del área en las unidades didácticas y los proyectos, tanto incluyendo ejemplos que hacen del área el centro de la escena como ejemplos que la ubican en un lugar secundario cuando otra esfera del conocimiento ocupa el centro del diseño. Asimismo, analiza, desde un mismo recorte, los cambios que presenta el diseño específico de ambas estructuras didácticas (unidades didácticas y proyectos), aportando claridad e ideas a las diferencias entre ambos modos organizativos de la planificación y el desarrollo de las propuestas.

El libro concluye invitando al docente a continuar el recorrido; para eso propone tres temáticas en las que se incluyen mapas de oportunidades y actividades que se van profundizando en función de las diferentes posibilidades en las salas de 3, 4 y 5 años. Esto permite que el docente reflexione acerca de recorridos y evite que los recortes se repitan de forma idéntica.

En el camino de este libro, que comienza con el enfoque de las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes, pasando por las *ideas organizadoras* que la autora define como «anteojos para seleccionar el camino», avanzando por el diseño didáctico y continuando con las Ciencias Sociales en las unidades didácticas (desde la selección y análisis de contextos) y los proyectos (desde la organización de itinerarios para el

diseño de productos), vamos encontrando ejemplos concretos que brindan la posibilidad constante de comprender y pensar los modos peculiares de concretizar las ideas en la realidad escolar. Siempre desde la mirada de que cada institución y cada docente deben elegir, decidir, repensar, enriquecer, desde su saber y autonomía profesional, toda idea brindada a modo de ejemplo. Y así llegamos al final del recorrido, Beatriz se pregunta entonces «¿y ahora cómo se sigue?» Y se contesta: «aceptando el desafío». Y esto significa abrir el camino a nuevas posibilidades y reflexiones, a un mundo de ideas posibles para escuelas posibles, siempre desde la mirada de las utopías que sostiene la idea de esta Colección. Utopías que permiten iniciar otra vez nuevas búsquedas y alcanzar nuevos logros, siempre tentativos porque de ellos surgen nuevos desafíos que movilizan nuevas acciones. De estos primeros libros surgirán otros sostenidos desde la lectura de las necesidades de la Educación Inicial y nuestro mirar en función del respeto por la infancia y la particularidad de la escolaridad en las primeras edades.

Este es un libro de una riqueza, intencionalidad y especificidad que lo hace importante y necesario para todos los educadores vinculados con la Educación Inicial. Por eso los invitamos a leerlo, a analizarlo, a compartirlo, porque las obras de calidad deben estar en las manos de todos.

LAURA PITLUK

INTRODUCCIÓN



Este libro propone lineamientos teóricos acerca de la inclusión de las Ciencias Sociales en las estructuras didácticas. Se analiza su tratamiento en el Jardín de Infantes y en propuestas didácticas para la sala. Tanto la teoría como las propuestas responden a un enfoque del área desde una concepción que sostiene que la realidad es dinámica; este enfoque es viable hoy, aunque, a través de cambios y nuevas indagaciones, podría lograrse que el mismo se ajuste a los tiempos por venir. El presente trabajo ha sido desarrollado por medio de pequeños recorridos, y uno de los objetivos fundamentales es que el lector, en cada uno de ellos, encuentre aspectos con los que acuerde, aspectos que cuestione, algunos que crea necesario modificar y otros que recree. Si se logra aquí que el lector repiense, desde estos acuerdos, desacuerdos, recreaciones, transformaciones, la enseñanza del área con niños pequeños, podrá decirse que esta obra cumplió su cometido.

Los recortes se seleccionaron usando un criterio inclusivo; muchos de ellos pueden resultar obvios o reiterativos, pero se pretende proponer una mirada que dé cabida a la heterogeneidad. ¿En qué ciudad o pueblo no hay una plaza, o una verdulería? ¿En qué lugar no hay alguien que haga pan? ¿Qué escuela no tiene una calle para redescubrir? Lo importante no está en la sofisticación de los recortes, sino en el descubrimiento de lo cotidiano, en la construcción de una mirada del mundo social a partir de realidades con diferentes niveles de complejidad. Para evitar, de este modo, una mirada urbana, centrada sólo en las grandes

ciudades que, por sus características, proponen una variedad de posibilidades y de contextos. Por otra parte, trabajar sobre algunos recortes muy obvios va a permitir repensarlos, recrearlos y analizar la propia práctica.

En este libro no se aborda el tratamiento del área como eje central, sino que se plantean lineamientos para la misma en función de su inclusión en las estructuras didácticas: unidades didácticas y proyectos.

Tampoco es un propósito de esta obra ocuparse del diseño de unidades didácticas y proyectos, sino que lo que busca, más precisamente, es ocuparse de la inclusión de las Ciencias Sociales en estas estructuras. Se realiza la aclaración porque el área es una de las puertas de entrada a dichas estructuras didácticas, y ello hace que, en muchas oportunidades, se homologue el diseño del área con el diseño de las estructuras didácticas mismas.

Para analizar la inclusión de las Ciencias Sociales en las unidades didácticas y proyectos, debemos acordar qué visión tenemos de esta área del conocimiento, qué concepción del mundo social y del hombre sostenemos; no desde la teoría, sino desde nuestras prácticas y concepciones sociales.

Las Ciencias Sociales tienen como objeto de estudio al hombre en sociedad. Pero esta mirada fue cambiando con el tiempo. Las Ciencias Sociales no pudieron sustraerse a los tiempos ni han de poder; nuevas teorías redundarán en nuevos paradigmas, pero hay algo que no debe perderse de vista:

«El ser humano es él mismo, singular y múltiple a la vez. Hemos dicho que todo ser humano, tal como el punto de un holograma lleva el cosmos en sí. Debemos ver también que todo ser, incluso el más encerrado en la más banal de las vidas, constituye en sí mismo un cosmos. Lleva en sí sus multiplicidades interiores, sus personalidades virtuales, una infinidad de personajes quiméricos, una poli-existencia en lo real y lo imaginario, el sueño y la vigilia, la obediencia y la trasgresión, lo ostentoso y lo secreto, hormigueos larvarios en sus cavernas y precipicios insondables. Cada uno contiene en sí galaxias de sueños y de fantasmas, impulsos insatisfechos de deseos y de amores, abismos de desgracia, inmensidades de indiferencia congelada, abrazos de astro en fuego, desencadenamientos de odio, extravíos débiles, destellos de lucidez, tormentas dementes...» (Morin, 2002:57).

Es de desear que cada niño, desde esta mirada, proponga al docente el desafío de descubrirlo como un universo único e irrepetible al que la escuela tiene el maravilloso objetivo de abrir todas las oportunidades

posibles para que se incluya en la sociedad como una persona capaz de comprender su lugar en la misma.

Comencemos el recorrido.

La historia personal: la mía, la suya, y la de sus alumnos

Vamos a hablar del mundo social, vamos a hablar de personas que tienen una historia, pero sobre todo vamos a hablar de niños que comienzan a descubrir el mundo dando pequeños pasos; y también vamos a hablar de los docentes, quienes acompañarán a esos niños en su recorrido y les propondrán situaciones para que puedan ampliar su mirada de la realidad.

Para unir estos dos ejes, vamos a comenzar hablando de usted; tómese un momento de tiempo y recuerde su infancia: feliz, triste, con ausencias, con afectos, con necesidades básicas satisfechas, o bien, transcurrida en ambientes de escasos recursos; más allá de todo, hoy usted lee estas líneas.

Pero el objetivo es otro que sólo recordar. Preguntarle qué recuerda usted de su infancia es preguntarle cómo miraba el mundo, qué ideas tenía de la realidad, de los adultos, de la vida.

Le cuento. Yo viví hasta los siete años en la casa de mis abuelos paternos, y luego mis padres se mudaron a una nueva casa; en esa época de mi primera infancia, una de mis mayores desilusiones fue cuando mi mamá me dijo que el té y el café se hacían con «agua»; sí, leyó bien, estos productos perdieron ante mi mirada todo su valor: «¡agua!».

Recuerdo cuando un gato mató a un pajarito; el equilibrio de la naturaleza no entraba en mi pequeña cabecita: ¡era tan terrible el acontecimiento!

Yo tenía dos amigos, Pilar y Ángel; vivían casi en la esquina; ellos tenían unos primos que para comer colocaban la mesa entre las dos camas. La idea me había parecido maravillosa: comer sentado en la cama. La desigualdad tampoco entraba en mi mirada del mundo: esa familia no tenía otra posibilidad espacial ni económica.

Mi otro amigo, Cachito, tenía una manifiesta discapacidad mental, pero la discapacidad no formaba parte de mi evaluación del mundo: Cachito era mi amigo; era alto y delgadito, y cuando jugábamos en la vereda de una lindísima calle de tierra, ya que el asfalto llegaba sólo hasta la esquina —dicho sea de paso, las calles de tierra tienen en los días de lluvia un olor inigualable y especial—, Cachito me defendía de cualquier peligro.

Enfrente de mi casa, vivía Oscarcito, un hijo único muy sobreprotegido; vivía en una casa enorme, de estilo inglés, con una fuente en el Jardín. Cuando recuerdo esto, me doy cuenta de que yo evaluaba el mundo por lo afectivo; no recuerdo a mis amigos por sus posibilidades: las diferencias las marcan los adultos.

Me gustaba jugar con las muñecas. Tenía una pequeña casita hecha con un enorme cajón, aunque mi muñeca preferida era la tabla de lavar. Y me gustaba sacar el papel que envolvía las latas de tomate, pero, claro, no sabía que eso impedía conocer el contenido: la forma y función de los objetos no había entrado en mis relaciones.

Solía llorar si algún adulto desconocido retaba a mi hermanito. Me tapaba la cara con las manos, y creía que así no me veían. Me sentía perdida si no tenía caras conocidas alrededor. Tenía miedo de que el colectivo, el tren o el subte arrancaran antes de que bajara mi familia. Me encantaba ir al parque Lezama, o bajar la pendiente de la plaza San Martín, a la que me llevaba mi tía por ser la mayor de cuatro sobrinos. Me sentía bien cuando me aprobaban o resaltaban mis pequeñas tareas. No fui al «Infantil», porque en la zona de provincia de Buenos Aires en donde vivía no estaba tan generalizado por esa época. Me gustaba disfrazarme: con una cortina jugaba a ser reina o princesa; y me gustaba cuando mi papá me subía a un banco, y así veía la realidad desde lo alto. O tomar helados, que se vendían en sándwich, mientras el hijo del dueño de la heladería se colgaba de la cortina de colores y yo no podía hacerlo, por ser tan sólo cliente.

Usted, ¿qué recordó de su infancia? Esta breve introducción pretende acercarlo al mundo de sus pequeños alumnos, a quienes la rutina hace que dejemos, muchas veces, de ver como niños.

No lo olvide: las mismas explicaciones y creencias que usted y yo teníamos, al igual que los miedos y angustias de nuestra infancia, los tienen sus pequeños alumnos. Hablar del mundo social es mucho más que hablar de teorías; es proponer una mirada sobre el mundo, una mirada sobre las personas. Lo mismo que usted o yo sentimos si fuimos discriminados, lo sienten sus alumnos cuando lo son; y lo que sentimos si fuimos amados y aceptados, lo sienten sus alumnos cuando lo son. La infancia nos marca mucho más de lo que creemos. Si usted y yo recordamos los miedos que teníamos, a la oscuridad, a los desconocidos, a ser retados, ¿por qué no pensar que sus alumnos podrían sentir lo mismo?

Quizás piense: «Pero mi infancia fue diferente a la de ahora». A propósito de esto, a George Duby, en su libro *Año 1000, año 2000.*

La huella de nuestros miedos, se le pregunta «¿Le parece legítimo hacer un paralelo entre la Edad Media y el alba del tercer milenio para ocuparse de los miedos de ayer y de hoy» (Duby, 1995:13). En esa obra el conocido historiador analiza el miedo a la miseria, al otro, a la epidemia, a la violencia, al más allá; los que, en sus formas particulares, se manifestaron entonces y aún lo hacen actualmente. «Discernir las diferencias, pero también las concordancias entre lo que les infundía miedo y lo que nosotros tememos nos puede permitir encarar con mayor lucidez los peligros de hoy» (Duby, 1995:9).

Si se pueden hallar semejanzas y diferencias entre los miedos del año 1000 y los del 2000, también puede enriquecer nuestra perspectiva el ocuparnos en la comprensión de estas nuevas generaciones, para repensar nuestra época y repensar nuestra historia.

Como ya dijimos, las Ciencias Sociales tienen una doble mirada, el hombre es sujeto y objeto de estudio de las mismas. Las Ciencias Sociales tienen por objetivo explicar el mundo, establecer relaciones, comparaciones, semejanzas y diferencias. Todos estos conceptos pueden ser sólo eso si nos olvidamos del destinatario, «el niño». Cuando hablamos de niños, todo, absolutamente todo, adquiere una mirada diferente.

A lo largo del trabajo vamos a hablar de teoría, pero la teoría es para que el docente amplíe su mirada de la realidad; también vamos a hablar de prácticas que están dirigidas a niños pequeños. Y vamos a hablar de la coherencia entre el discurso y la acción. De lo contrario, continuamos declamando postulados que al que menos tienen en cuenta es al niño.

Le propongo también que recuerde su época de formación docente, cuando los niños eran algo maravilloso. En el mundo social todo es posible, y usted tiene derecho a cansarse, a tener problemas, a enfermarse, pero como adulto tiene la capacidad de reflexionar sobre las situaciones que la vida le plantea, e intentar manejarlas.

No corramos el riesgo de pensar que una buena planificación hace prácticas perfectas.

En la medida en que somos conscientes de nuestra mirada del mundo, podemos decidir cambiarla. De lo contrario, las estructuras didácticas van a ser tan sólo letra muerta en un papel.

Capítulo I 

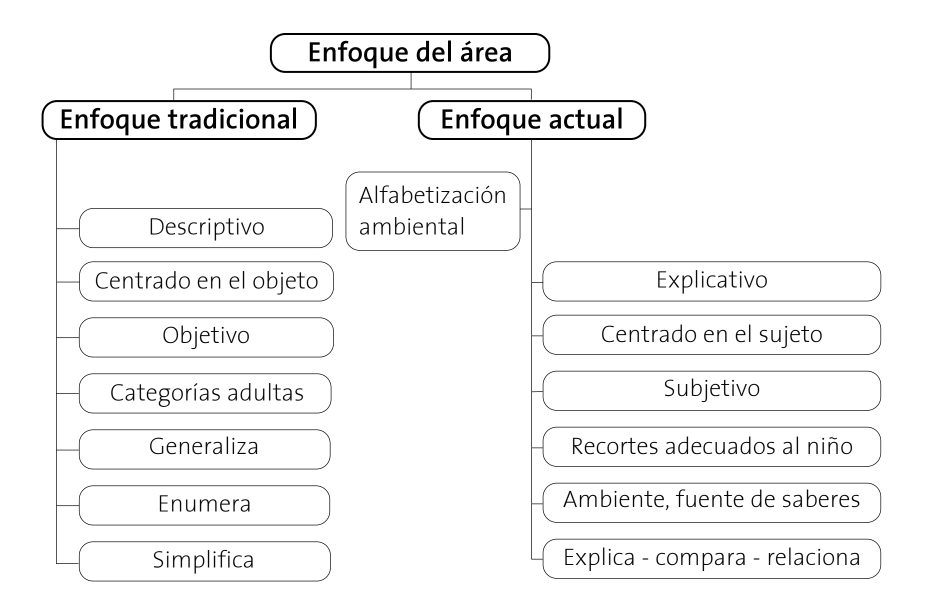
El enfoque de las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. El comienzo del recorrido

A modo de introducción

En este capítulo vamos a analizar el enfoque teórico de las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes; si bien éstas adquirieron la categoría de área de estudio hace algunos años, el mundo social siempre estuvo presente en las salas, a partir de la existencia de una concepción que daba a la «socialización» un carácter importante.

No se puede elaborar ninguna estructura didáctica si no se ha reflexionado sobre la concepción subyacente en ésta acerca del mundo social, sobre la mirada que se propone, ya que los diseños didácticos están directamente relacionados con la mirada teórica.

La propuesta didáctica relativa al área de Ciencias Sociales cuenta con un momento de indagación. Ese momento tiene como objeto que el docente se interiorice de la temática o de los contenidos a enseñar, busque información, y realice tareas de relevamiento previas al diseño didáctico. Pero vamos a aclarar que ese momento de indagación incluye también la búsqueda de marcos teóricos que permitan fundamentar las prácticas y las decisiones didácticas. Suele suceder que, desde enfoques tradicionales, se propone el diseño de prácticas actuales, o renovadoras; algo difícil de realizar, ya que lo que entra en juego es un cambio paradigmático.



¿Qué decimos cuando hablamos de enfoque del área de Ciencias Sociales?

«Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utiliza la lógica, son de hecho comandadas por principios "supralógicos" de organización del pensamiento o *paradigmas*, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello» (Morin, 2005:28).

Según Edgar Morin, el paradigma dominante desde Descartes ha propuesto la *disyunción, reducción, y abstracción*, lo que él llama «paradigma de la simplificación»; se redujo lo complejo a lo simple, se separó al observador de la cosa observada.

Cuando se habla de medios de transporte y se aborda a los terrestres, se propone una mirada simplificada (auto, bicicleta, camión, colectivo); desde esta mirada todos los transportes tienen ruedas, pero ¿cómo se explica la situación de niños que van a la escuela a lomo de mula y en los carros que, aunque tienen ruedas, son movidos mediante tracción animal?

Los cambios son lentos y tenemos que concedernos el tiempo para apropiarnos de ellos, de lo contrario surgen prácticas disociadas de la

teoría. Además, los cambios producen angustia y ansiedad; repentinamente el docente piensa y siente que no sabe nada, y no es así. El mundo se transforma permanentemente. Estamos formando niños que se desempeñarán como adultos dentro de veinte años. Si evaluamos los cambios en estos veinte años, podremos imaginar, o no, el mundo en el que vivirán.

¿Qué proponen los nuevos enfoques sociales?: «La necesidad de un pensamiento complejo ¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus:* es lo que está tejido en conjunto) (...). La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción» (Morin, 2005:32-33).

El enfoque de las Ciencias Sociales, como todo en el mundo social, no pudo escapar del cambio; y, con el tiempo, la mirada del mundo social y la forma de transponerlo didácticamente han cambiado también.

Las Ciencias Sociales, influenciadas por las corrientes filosóficas de fines del siglo XIX, tuvieron durante mucho tiempo una mirada reduccionista de la realidad, clasificatoria; se enseñaba el área desde conceptos adultos, que se limitaban a enumerar los trabajos realizados por las personas dividiéndolos en «oficios» o «profesiones», o a clasificar los medios a través de los cuales las personas se transportaban en «terrestres» «aéreos» y «acuáticos»; de la misma forma, se catalogaban ciertas actividades dentro de «los servidores públicos», aunque no se explicaba cuál es la idea que subyace a «servidor» y al concepto de «público».

La realidad se centraba en el objeto, y se proponía un acercamiento «objetivo», considerando que el sujeto está aislado del objeto; así, disciplinas como la historia y la geografía, se limitaban a confeccionar listados de batallas y ríos. Cuanto mayor fuera el cúmulo de datos que se obtuviera de un personaje, más «objetivo» se sería en la elaboración de conclusiones.

En el Jardín de Infantes, si bien las Ciencias Sociales no constituían un área de estudio independiente, era común que se propusieran temas como «la familia» desde un modelo universal de familia. O algunos de los antes detallados, como «las profesiones» o «los oficios», apelando a una mirada centrada en el listado de los mismos; sin pensar en las diferencias, las semejanzas, las características propias de cada uno, y los saberes necesarios para su desempeño.

Estos grandes temas, que poblaban las aulas, se repetían año a año. Si no se comprende que esto configura una determinada mirada de la

realidad, caracterizada por su reduccionismo ¿al restringir actividades o prácticas sociales que son totalmente diferentes y presentan particularidades en diferentes regiones, contextos, realidades a una mera lista?, se termina favoreciendo un modo de análisis, mediante el cual es sujeto observa y generaliza el objeto de estudio, que se define por la simplificación.

Esta es una mirada que, al haberse construido en un modelo de escuela y, por lo tanto, reproducir dicho modelo, no puede compatibilizarse con las nuevas propuestas. Como hemos dicho, desde esta mirada se utilizaban conceptos adultos; y los niños no ven los medios de transporte: un niño ve un «colectivo».

Resulta difícil articular enfoques tradicionales con las prácticas que se proponen desde enfoques actuales.

Y resulta más difícil aún, al considerar que el enfoque tradicional sostiene lineamientos tales como «el conocimiento del espacio, del medio, que se arrastra en las imágenes y memoria como un inventario de clases de árboles y animales, tipos de casa, medios de transporte, días de sol, lluvia, nieve, etc., sin relación entre sí, sin dependencia, sin vinculación con los niños ni los hombres, sin cambios a través del tiempo, descriptivo, estático (...) Aclaremos un poco más de este punto a través de LAS CASAS, LOS SERVIDORES PÚBLICOS, LAS PROFESIONES, MI BARRIO, escenarios posibles para abordar temas sociales: se enumeran los servidores públicos, se hacen listas de negocios, se juega a ser vendedor y kioskero, se miran dibujos de barrios y profesiones. Se visitan los bomberos y la comisaría. Tal vez se busque solo para reconfirmar lo conocido o para conocer siempre cosas nuevas. Se realizan excursiones didácticas donde el resultado del conocimiento del barrio es como una postal panorámica estática. Se realizan actividades calcadas y reproductivas del mundo social en forma de juguete. Se presenta el barrio como una unidad social funcional donde no hay crisis ni conflictos, como un espacio acabado y prolijo donde las personas con diferentes oficios se relacionan formalmente unas con otras y son capaces de resolver todos los problemas locales. Lo que se produce es una trivialización del medio por medio de una simplificación» (MCBA, 1989:80).

Por eso es tan importante comprender cuándo un cambio programático significa un cambio paradigmático. O sea, no es solamente un cambio en las actividades propuestas a los alumnos, sino un cambio en la mirada del docente acerca del mundo social, lo que va a llevar a una transformación en las propuestas didácticas.

Pero, vamos a ver qué significa cambiar la mirada, qué significa pasar de esta propuesta reduccionista y clasificatoria a otra centrada en

la complejidad; que supere la descripción para acceder a formas de explicación.

A modo de ejemplo

Tradicionalmente, cuando hablamos de «las profesiones» incluimos, entre otras, a la de «médico», «odontólogo», «veterinario»; a menudo es posible que los presentemos en una lámina que los muestra en su lugar de trabajo, con las herramientas que usan, y las características del espacio en el que actúan. También podemos enumerar «las profesiones» y realizar una descripción de la actividad que cada una implica.

¿Cómo nos acercaríamos al enfoque actual? Para explicar, tengo, necesariamente, que tomar a uno de estos profesionales. Por ejemplo «el veterinario», es un profesional dedicado a la salud de los animales; entonces comenzamos el recorrido.

El veterinario, como persona, ha realizado un largo recorrido que lo ha llevado desde los estudios realizados hasta el lugar en donde ejerce su profesión. Si decidimos trabajar el ejercicio de la profesión, puede ser que en ámbitos urbanos nos encontremos con veterinarios dedicados al cuidado de animales que habitan en nuestras casas, tales como gatos, perros, canarios, tortugas; lo que constituye la clínica de pequeños animales. Pero también puede ser que en otras ciudades nos encontremos con veterinarios que se dedican a la salud del bovino, o el equino; lo que constituye la clínica de grandes animales. Es decir que el contexto en el que ejerce su profesión va a determinar las explicaciones de la misma. Si el docente afirma que los veterinarios se dedican al cuidado de la salud de animales de compañía o a la venta de productos alimenticios, está aplicando una mirada reduccionista; la medicina veterinaria tiene muchas ramas de especialización que no pueden ser comprendidas por los niños, lo cual no implica que el docente, en su relevamiento previo, no haya indagado acerca del tema y superado lo que se ha de enseñar en el recorte. De lo contrario se corre el riesgo de que, ante una visita a la granja, surjan interrogantes sobre la salud de esos animales, y las respuestas no coincidan con la realidad, ya que no todos los médicos veterinarios se dedican a animales pequeños. Si el docente propone el análisis de una veterinaria como un contexto a ser estudiado y leído por los niños, ese ambiente social les va a hablar de la salud de animales pequeños; pero, como vimos, esto será así en ese contexto y en ese lugar, mientras que en otro contexto las conclusiones serán otras.

A su vez, una veterinaria se diferencia de los comercios que venden comida para animales de compañía.

Aclarando conceptos

Hemos dado un primer paso para un cambio en la mirada pasando de una lista descriptiva a un contexto: yendo de las profesiones al veterinario en un determinado contexto, que el docente ha de recorrer en una etapa previa a trabajar el tema con los niños. Esto le permitirá saber que la veterinaria brindará un servicio en función del contexto en el que se encuentre, sea que tenga una localización netamente urbana o que esté próxima a zonas rurales.

Lo mismo sucede con «los oficios»; esta clasificación no es igual a la que define el saber del «carpintero» como el saber de una persona que trabaja la madera. Asociada a una actividad milenaria, la carpintería es un lugar plagado de sonidos y olores únicos e irrepetibles en el que la madera se transforma en muebles; desde una cuna en la que duerme un bebé, hasta una mesa que une a las personas durante la comida. Se trata de objetos que serán compartidos por las personas y se transformarán en símbolos que pasarán de una generación a otra (la mesa y las pastas de los domingos en la familia inmigrante).

Para la elaboración de objetos de madera, se hace necesario un contexto de producción, «la carpintería»; la realización de un objeto para la sala (perchero, cajón para los juguetes) puede llevar a los niños a la carpintería con el fin de resolver esta necesidad.

Otro gran tema que solía tomarse era el de «los comercios». Cada comercio es también un universo único y tiene una organización propia; las personas que se desempeñan allí poseen saberes que están atravesados por formas particulares de adquisición de conocimiento, ya sea mediante la educación formal, la transmisión oral o la cultura local. Cada uno de estos comercios está compuesto por una red de relaciones que los hace únicos. Por ello, desde una mirada centrada en la complejidad, vamos a tomarlos primero en forma individual para luego compararlos. Un «almacén» de una zona urbana puede distar mucho de un «almacén de ramos generales», que también forma parte del paisaje de ciertas ciudades. Cambiar el contexto modifica las relaciones que lo determinan.

También se incorporan proyectos centrados en temáticas como *los derechos del niño*. ¿De qué hablamos cuando abordamos este tema? «Hablamos de leyes que protegen a la infancia. (...) Algunos niños

cuentan con esa protección que necesitan. Otros deberían contar con ella, pero no la tienen, les falta. ¿Quiénes son responsables de dar a los niños la protección que necesitan? Lo más natural es pensar que el niño debe recibir ayuda de la propia familia, de la madre y el padre que lo engendraron, del núcleo familiar en que nació. Pero eso a veces no alcanza. Muchos padres y madres están tan desprotegidos como sus propios hijos y no pueden a su vez protegerlos» (Montes, 2000:8).

Entre los principios que forman la *Declaración de los Derechos del Niño* se encuentran estos derechos: «El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, patio de juegos y servicios médicos adecuados» (Principio 4º). «El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación» (Principio 9º). «El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole» (Principio 10º) (Montes, 2000:35). ¿Puede un niño de cinco años hacer valer esos derechos? ¿Nosotros, docentes, hacemos valer estos derechos?

Limitarse a enumerar los derechos es mostrar el tema desde una mirada reduccionista y simplificada: «estos son los derechos de los niños, que están allá, que no tienen nada que ver conmigo».

Quizás sea bueno aclarar que los derechos del niño son las obligaciones de los adultos. Los derechos de los niños nos tienen que llevar a reflexionar a nosotros, docentes, acerca de ellos, y acerca de las prácticas pedagógicas o sociales con las que, muchas veces, los vulneramos. Ningún niño puede decir a los miembros de su familia que están sin trabajo que él tiene derecho a una serie de beneficios. Muchas veces, existen modas y temáticas que se transforman en favoritas. Los derechos del niño deben formar parte de un proyecto institucional responsable y crítico, llevado a cabo con los docentes, que permita construir nuevas prácticas sociales institucionales, así como reflexionar en torno a ellas y repensarlas, ya que éstas muchas veces distan de respetar los derechos que los niños tienen. Es algo que queda a la vista cuando se los discrimina por ser extranjeros, morenos, o se los excluye de roles protagónicos por no ser rubios. Un proyecto sobre los derechos del niño es una propuesta de trabajo institucional y debe servir para evaluar en qué medida el colectivo escolar los respeta, y contribuir a evitar la discriminación (los lindos son siempre príncipes y princesas; los feos, negritos o árboles). Por otra parte, no se debe continuar sometiendo a niños pequeños a largos intercambios, cuando las experiencias que puede vivir un niño de cuatro años de un día para otro y el relato que puede hacer de ellas son escasos. Se vulnera así el derecho al «patio de juegos», es decir, juego en el patio, o meramente al juego, en instituciones que

no prevén espacios de juego. Los derechos del niño no son un texto en un papel; son una filosofía de vida que abarca desde lo personal hasta las políticas nacionales. Esto también es parte del área, esto también es el enfoque actual, en el que el sujeto se transforma en objeto de estudio y repiensa sus prácticas sociales.

Los niños pueden ser instruidos acerca de ciertos derechos relativos a la relación con niños mayores o adultos; si la institución decide acercar a los niños al conocimiento de los mismos, sería deseable que invite a algún profesional para que éste les aclare que tienen el derecho inviolable a no ser manipulados sexualmente o maltratados, y que tienen el derecho a hablar y contar lo que les sucede, ya que los adultos tienen el deber de escucharlos, creerles y protegerlos. Esto, desde una perspectiva de la relación de los niños con niños mayores o adultos.

Pero también podemos peguntarnos ¿Cuáles son los derechos del niño en un contexto de niños? Cuando hablamos de derechos en un contexto como la sala o la escuela, aparecen necesariamente los deberes.

Lo que sí se debería trabajar con los pequeños de una sala de cinco son los «derechos y garantías» que ellos tienen como «pequeños ciudadanitos»; si no, corremos el riesgo de formar niños con muchos derechos y ningún tipo de deberes en una sociedad que cada vez se hace menos cargo de sus deberes. Un niño tiene derecho a usar los juguetes de la sala, pero tiene el deber de cuidarlos para que sus compañeritos puedan usarlos; un niño tiene el derecho de llevarse un libro de la biblioteca, pero tiene el deber de cuidarlo y devolverlo para que los disfruten sus amigos; también tiene el derecho de expresar sus ideas en un juego, pero tiene el deber de escuchar las de los demás. En este caso, sería interesante trabajar con los niños qué derechos y qué deberes se tienen en diferentes contextos: en la sala, en los rincones, en el patio, etc. Así se comienza a formar a personas que respetan los derechos de los demás y también hacen valer sus derechos y garantías. Sería deseable que la escuela formara personas que no necesiten que se les recuerden los derechos del niño.

Como podemos observar, las Ciencias Sociales son mucho más que trabajar sobre «el supermercado». El sujeto social como sujeto y objeto de estudio supera el análisis de la diversidad para adherir, en el aula, desde el discurso y desde la acción, a esta cualidad social. Mucho más que declamar el discurso de la solidaridad, debemos respetar las diferencias económicas que se expresan en formas de alimentación, indumentaria, costumbres, etc. Mucho más que declamar acerca de la calidad educativa, tenemos que hacer de la capacitación un estilo de vida, que no se centra únicamente en la realización de cursos. Cuando, durante

una salida, un niño le dice a otro: «Mirá bien, porque ahora llegamos y tenemos que dibujar», el enfoque perdió su sentido.

Si admitimos que la sociedad discrimina, excluye, margina, podremos, como adultos responsables de la educación de pequeños, ver qué hacemos para generar espacios saludables. No podemos cambiar a la sociedad en su conjunto, sólo podemos comenzar por cambiar nosotros.

Tratemos de hablar de lo que se debe, se puede, es deseable, es posible. Cuando uno comprende cómo se mueve el mundo social y comprende sus posibilidades y sus obstáculos, aborda la realidad de forma diferente.

A modo de síntesis

En este capítulo hemos abordado los lineamientos propios del enfoque tradicional y se han analizado criterios para su adecuación al enfoque actual.

Para poder acceder a una mirada compleja de la realidad tenemos que contextualizar nuestro análisis. La selección de contextos permite elaborar explicaciones. A modo de ejemplo: las personas seleccionan la ropa que han de usar en función de un contexto, ya sea laboral, festivo, deportivo. De la misma manera los estilos lingüísticos se adecuan al contexto: profesional, familiar, comercial.

Para que el niño aprenda a leer los signos y señales del ambiente, para que las propuestas se centren en la alfabetización ambiental, tenemos que seleccionar «contextos», los que se expresan a través de particularidades propias. Más adelante volveremos sobre el tema.

Pero siempre, cualquiera sea el recorrido que seleccionemos, tenemos que comprender que toda teoría se refleja en una propuesta didáctica, y la propuesta didáctica, a su vez, remite a la teoría, que permite su lectura, análisis, evaluación y ajuste.

CAPÍTULO 2 

El enfoque actual de las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes

---

A modo de introducción

Este capítulo se va a centrar en el análisis de los aspectos teóricos del enfoque actual desde una mirada que tiene en cuenta el trabajo con niños pequeños. Es bueno aclarar que, si bien se van a realizar puentes con la realidad social, este tramo del recorrido está destinado al docente; el objetivo es facilitar la construcción de una mirada del ambiente que permita, posteriormente, su aplicación a la práctica.

Es de desear que, cuando usted, docente a cargo de la enseñanza de niños, termine su lectura, haya adquirido algunas herramientas conceptuales que le permitan una mirada diferente del mundo social. En ese momento comenzará a transitar una nueva ruta, la del diseño de la enseñanza.

El ambiente: un texto a ser interpretado

El objeto de estudio de las Ciencias Sociales en la educación inicial es el ambiente, que se caracteriza por ser un entramado de relaciones sociales y naturales. Para leer e interpretar los signos del ambiente se necesitan claves de lectura; su lectura exige una «gradualidad» y una «sistematicidad», ya que el ambiente, el territorio, es un *libro abierto* que hay que leer página por página (Frabboni; Galletti; Savorelli, 1980:85).

Para que el niño pueda apropiarse de estas claves de lectura tiene que haber un maestro que haya hecho de ellas parte de su mirada del mundo.

El hombre es un sujeto social, vive en un mundo social, por eso «lo social» es tan obvio que cuesta repensarlo desde una mirada diferente, sistematizada y conceptualizante. Como sujetos nos resulta difícil transformarnos en objeto de estudio, nos resulta difícil repensar nuestras prácticas cotidianas desde una mirada analítica que supere formas valorativas. No es sencillo identificar los múltiples roles que desempeñamos diariamente, las múltiples facetas que expresamos en las actividades que realizamos, el modo como expresamos la cultura a la que pertenecemos desde concepciones que ni siquiera hemos hecho conscientes. Este doble juego, el de ser sujeto y objeto de estudio, que plantea el estudio del mundo social, sólo se supera cuando contamos con herramientas teóricas. Es decir, conceptos que nos permiten elaborar conclusiones, plantear explicaciones que tienen en cuenta lo complejo de la realidad y que, por otro lado, nos permiten superar la explicación del mundo a partir de nuestras miradas personales. De esta forma podemos partir de una posición de actor y de observador alternativamente.

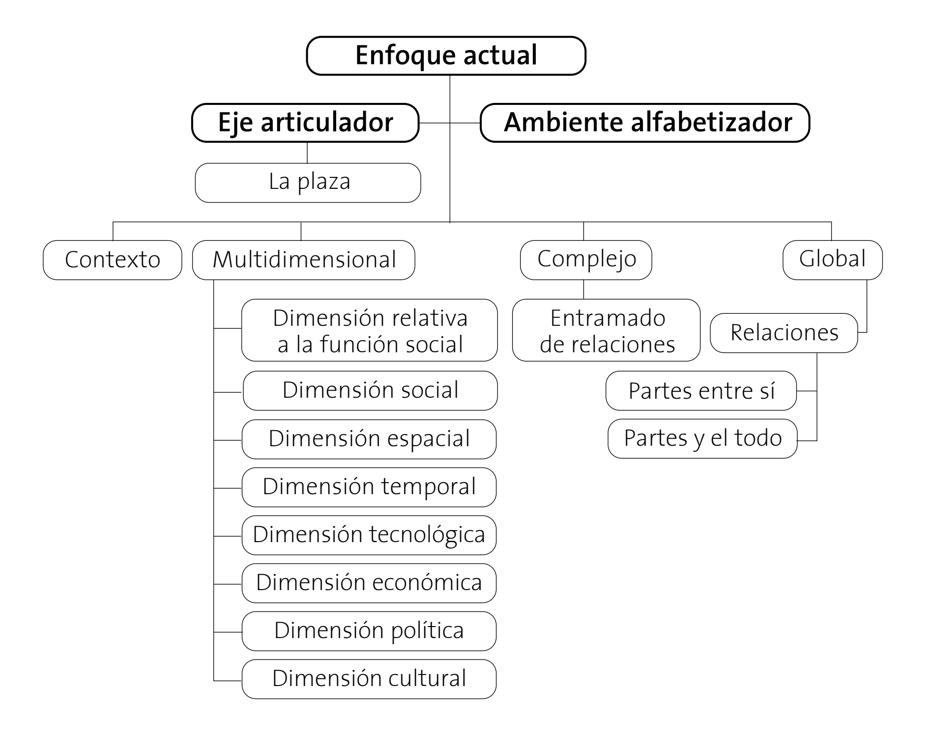
En la construcción de esta mirada intervienen los intereses personales, el entorno, la educación, los marcos familiares y sociales. Resulta difícil comprender pautas culturales, estilos de vida diferentes; cuesta mucho aceptar otras explicaciones de la realidad y otras formas de resolver la cotidianeidad. Sólo podemos construir estas explicaciones si miramos el mundo desde el otro, no únicamente desde nosotros mismos. Sólo si tratamos de repensar el proceso de toma de decisiones o resolución de situaciones recorrido por el otro podremos aproximarnos a una mirada más integrada. Lograremos, de esta forma, elaborar juicios que tiendan a la explicación de acciones humanas, a su comprensión, lo que no necesariamente significa justificación; desde esta óptica se facilita la integración de las diferencias.

Las Ciencias Sociales tienen un objeto de estudio, el hombre en sociedad. Están constituidas por un conjunto de disciplinas que, en virtud de las características propias de su objeto de estudio, luchan por un lugar propio dentro de la «categoría» de ciencias.

Las Ciencias Sociales tienen conceptos que las estructuran, es decir, «conceptos estructurantes»:

- El sujeto social. El hombre, objeto de estudio de las ciencias sociales. El hombre constituye grupos, se organiza, forma instituciones, establece relaciones por consenso o por conflicto.

- El espacio geográfico. El espacio entendido como un espacio social, como el lugar donde se desarrollan los acontecimientos; producto de una construcción colectiva, que adquiere características propias de acuerdo a la cultura y cuya organización cambia con el tiempo.
- El tiempo histórico. Constituye la dinámica de la realidad social, en permanente cambio. Cambio y permanencia. Diacronía y Sincronía. El cambio se expresa en procesos que adquieren características propias en cada sociedad.



Algunas herramientas teóricas

El mundo social es complejo: para acercarnos a explicaciones del mismo debemos seleccionar contextos.

Para no salir a ciegas, para comprender las claves de lectura que el ambiente social propone, es necesario comprender la importancia de los contextos de lectura y entrar en la trama que los caracteriza; estos contextos nos proporcionarán múltiples posibilidades de recorrido, para leerlos, explicarlos e interpretarlos.

Ahora vamos a detenernos en el análisis de ciertos conceptos que nos permitirán comprender un poco mejor este enfoque. Como se ha venido haciendo, estableceremos ciertos puentes, evitando, como sucede habitualmente, que la teoría sea un cúmulo de palabras que no adquieren sentido en la realidad concreta. Apropiarse de estos conceptos puede ser una tarea que lleve tiempo; es erróneo pensar que hechos y conceptos se construyen en una sola instancia. Adhiriendo a la idea de que el conocimiento y la adquisición de conceptos son producto de una construcción y que ello requiere del diseño de situaciones múltiples, será posible mantener este esquema a lo largo del trabajo.

Desde este enfoque se adhiere a una mirada centrada en la complejidad; esta mirada supone una forma de comprender y explicar el mundo social; por eso es necesario que el docente construya una mirada compleja de la realidad y facilite en los niños, a través de intervenciones y diseños didácticos, la construcción de una percepción más abarcativa e inclusiva. Debe tenerse presente que «aquello que es complejo recupera una parte del mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto» (Morin, 2005:99).

Pero, detengámonos un momento: «¿Qué es la complejidad? A primera vista es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades» (Morin, 2005:59). «El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (lo económico, lo político, lo sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico); y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas» (Morin, 1999:38).

El contexto

El «contexto» propone un marco referencial. «El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido, la palabra necesita del texto, que es su propio contexto, y el texto necesita del contexto donde se enuncia» (Morin, 1999:36).

Un contexto es un sistema complejo, con relación entre sus partes; cada contexto adquiere sentido en otro más inclusivo y establece,

de este modo, las relaciones de las partes entre sí y de las partes con el todo. Toda sala de Jardín adquiere relación con otros contextos escolares (dirección, patio, etc.) y con el Jardín de Infantes como escuela, y de esta forma accede a lo global.

Según Edgar Morin, cada contexto es «multidimensional»; es un entramado de dimensiones. En este caso, y a los efectos de la tarea que nos proponemos, vamos a analizar las dimensiones que se incluyen en la red.

Lo multidimensional

Una vez elegido un contexto a ser estudiado con los niños, para poder acceder a una mirada compleja y multidimensional, será necesario seleccionar ciertas dimensiones de análisis que nos permitan elaborar explicaciones. *Las dimensiones son instrumentos de análisis para el docente, las mismas remiten a un organizador que facilita el diseño de propuestas acotadas y la selección de contenidos, a la vez que favorecen las intervenciones docentes a la hora de problematizar.*

- Dimensión relativa a la función social.
- Dimensión social.
- Dimensión espacial.
- Dimensión temporal.
- Dimensión tecnológica.
- Dimensión económica.
- Dimensión política.
- Dimensión cultural.

Aprendiendo a mirar el entorno cercano

Como ya se dijo, este enfoque del área plantea un eje organizador, el ambiente, al cual se considera como un entramado social y natural. En esta parte del recorrido, vamos a detenernos a analizar el ambiente social; quizás lo que se plantea, usted ya lo sepa; quizás tenga dudas y esto le permita aclararlas; pero, más allá de todo, lo que esto nos va a permitir es realizar acuerdos.

Para este momento del recorrido, se va a tomar como eje articulador «la plaza». Se selecciona este recorte porque todas las ciudades o pueblos tienen una plaza; la plaza siempre está unida a la historia personal. Es un lugar de fácil acceso, puede ir con un colega y trabajar en el lugar. En otro momento del recorrido se seleccionarán otros ejemplos.

No se propone trabajar «las plazas», sino que se propone trabajar «una plaza» para leer sus signos; posteriormente, usted podrá seleccionar otra si desea compararlas, o un parque, y elaborar dichas comparaciones. Para favorecer la lectura del ambiente no se seleccionó una plaza en particular; en cambio, se proponen claves para la lectura de aquella plaza que, por sus características, el lector decida elegir.



Eje articulador: «La plaza»

Un momento para el docente.

Elija una plaza, la más cercana o la que más le agrade. Quizás piense: «Pero, yo la recuerdo»; no es lo mismo recordar que observar con una intencionalidad diferente.

Cuando se acerque, observe el conjunto, o sea, la totalidad; de acuerdo al momento del año trate de captar el olor que emana de la plaza; después puede indagar cuáles son las especies que lo determinan.

Deténgase en la vereda de enfrente y mire hacia la plaza; observe la diagramación y las áreas de circulación; la ubicación de objetos; los lugares en los que se concentran las personas.

Cruce y busque un lugar cómodo; primero realice una observación general; sienta qué le produce la plaza; escuche los sonidos de la plaza; huela los olores de la plaza; observe los colores de la plaza. Esta actividad enriquecerá su mirada y hará que esta plaza sea, para usted, diferente a otras. Ahora comenzaremos el recorrido.

Sería deseable que pudiera ubicarse en varios lugares. Si realiza la observación con una colega, el compartir las observaciones permite comprender cómo cada persona observa de manera diferente.

- **Dimensión relativa a la función social**

Propone reflexionar acerca de la función social que cumplen los contextos desde su multidimensionalidad; cambio en las funciones, reemplazos y permanencias. Nos permite explicar desde decisiones en diseños urbanos y de objetos hasta situaciones que exceden al Jardín de Infantes. Todo en la sociedad cumple una función más allá de que seamos conscientes de ello.

Observar el mundo que nos rodea desde una mirada centrada en lo funcional genera inmediatamente interrogantes; algunos,



difíciles de responder. Reflexiones tales como: «¿Por qué esto es funcional a la sociedad? ¿Qué función cumple, dinamiza u obstaculiza?».

Las personas cumplimos funciones, laborales, sociales, etc. Los espacios cumplen funciones; los objetos cumplen funciones; la organización del tiempo cumple una función. Cuando esta función otorgada socialmente no se cumple, surgen los inconvenientes que observamos cotidianamente.

Reflexionemos acerca de la función que cumple un recolector de basura, el presidente, la justicia, los docentes, los trenes, etcétera, la lista es infinita; cuando pensamos en los alcances de estas funciones y en las consecuencias que implican si no son cumplidas como corresponde, comprendemos por qué surgen los conflictos sociales. Éstos pueden ser de diferente nivel o índole, pero siguen siendo conflictos que afectan a la sociedad en su conjunto.

Analizando la función social de la plaza

Las plazas tienen una función que suele ser privativa de cada una. El imaginario colectivo las identifica como un lugar de juego, especialmente juegos de niños, pero no todas las plazas tienen dicha función. Esta ha ido cambiando con el tiempo. En general cumplen la función de espacio verde, lugar de esparcimiento, descanso, juego, centro de conmemoraciones, reuniones barriales, festividades patrióticas, sede de ferias artesanales.

Interrogando la función que cumple la plaza

¿Qué usos se da a la plaza que usted está relevando? ¿Qué función cumple para la comunidad? ¿Qué actividades o eventos se llevan a cabo en la misma? ¿Cumple la misma función para niños que para adultos?

Enriqueciendo su mirada

- A través de los signos del ambiente —placas, esculturas— indague la función de recordar eventos o personas.

- **Dimensión social**

Las personas se organizan; constituyen grupos, instituciones. Se distribuyen roles: «cada ser tiene una multiplicidad de identidades,



una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida» (Morin, 2005:87). Las personas establecen relaciones afectivas y conflictivas, duraderas o efímeras, profesionales, laborales, circunstanciales; pero quizás el desafío del área es formar personas capaces de descubrir lo particular de cada persona, aquello que brinda como un aporte único a la sociedad.

Analizando a los sujetos sociales

Las personas hacen uso de la plaza de forma diferente. Muchos la usan para descansar, otros tantos para jugar, pasear a los perros, almorzar, tomar sol, o sólo se limitan a atravesarla con otro rumbo. Los usos que las personas hacen de los espacios deben llevarse a cabo en aquellos espacios que están específicamente destinados a tales usos. Es decir que existe una relación entre el espacio y el uso que le han de dar las personas.

Interrogando a los sujetos sociales

¿Todas las personas realizan las mismas actividades en la plaza? ¿En qué momento del día o del año la plaza está más concurrida? ¿Qué personas se encargan del cuidado de la plaza?

Enriqueciendo su mirada

- Hable con las personas.
- Indague por qué prefieren esa plaza.
- Busque al cuidador de la plaza. Sus experiencias en el desempeño del rol van a ampliar su mirada respecto del cuidado de las especies vegetales que se encuentran allí, como así también sobre los problemas de la plaza y las formas de solucionar situaciones cotidianas. Si hubiera un arenero, infórmese acerca de qué mantenimiento del mismo se realiza. En algunos lugares, las plazas, durante la noche, son escenarios de actividades que, por sus características, dejan residuos (jeringas, agujas, profilácticos, excrementos, etc.); averigüe qué sucede en la plaza de noche para prevenir dificultades si decide llevar a cabo una indagación con los niños.



- **Dimensión espacial**

Propone reflexionar acerca de la organización del espacio. La forma y su relación con la función en atención al uso que le han de dar las personas. Se refiere a la manera en como las personas organizan el espacio, el cual debe llenar los requerimientos necesarios para poder cumplir la función que se le ha asignado socialmente (económica, política, educativa, etc.). Para el óptimo cumplimiento de una función es necesario que se llenen requisitos de forma, materiales, diseño, entre otros.

Analizando el espacio

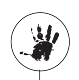
Observar el espacio es analizar los criterios que se tuvieron en cuenta para la organización. Las zonas destinadas a espacios verdes, y las asignadas a la circulación de las personas; tanto veredas perimetrales como vías de circulación que atraviesan las mismas. Las zonas destinadas a juegos, tanto de niños como de adultos. Los juegos tienen que estar ubicados de forma tal que no impidan el paso o puedan producir inconvenientes al transeúnte, como en el caso de las hamacas. Áreas destinadas a la ubicación de monumentos, bancos, bebederos, fuentes. La plaza tiene también un área escondida que se expresa a partir de los signos que proporcionan tapas o accesos en la vereda.

Interrogando al espacio

¿Cuántas zonas puede identificar? ¿Qué forma tienen? ¿La forma y las dimensiones están en relación con la función? ¿Qué materiales se utilizaron para la construcción? ¿Existe una relación favorable entre los materiales seleccionados y la función? ¿Existen tapas o accesos en las veredas que permiten inferir los servicios que llegan a la plaza?

Enriqueciendo su mirada

- Dibuje la plaza.
- Elabore un plano mediante dibujos.
- Realice un *frotagge* (mediante ceritas, o un lápiz, y el uso de un papel, calque la superficie), le permitirá relacionar el tipo de material con el uso.



- **Dimensión temporal**

Propone reflexionar acerca de la variable temporal y sus particularidades cuando trabajamos con niños pequeños (tiempos cortos, medios y largos, adecuados al trabajo con niños pequeños). Los tiempos cortos, cotidianos; la organización social del tiempo; el tiempo de todos los días; ritmos familiares e institucionales. Los tiempos más extensos; los tiempos de vida; la historia de la familia; los cambios y permanencias; pequeños procesos relativos a los cambios familiares, institucionales, comunales, etcétera. Y el tiempo histórico, con sus particulares tiempos sociales y cronológicos.

Las sociedades estructuran su vida a partir de una determinada organización y concepción de tiempo. Hay sociedades en las que «la siesta» es un momento compartido y respetado, mientras que en otras esto no sucede. Hay sociedades que organizan la cena temprano; otras, tarde. Esta organización del tiempo se traslada a la escuela; cada institución organiza su tiempo interno de una forma determinada: horario de merienda, tiempo dedicado a actividades propias, tiempos de patio de juegos, etc. Cada persona tiene un tiempo interno: acelerado, algunos; más lento, otros. Los pueblos tienen tiempos propios que responden a patrones culturales; igualmente: más acelerados, algunos; más lentos, otros. La organización del tiempo urbano difiere de la organización del tiempo rural. A su vez, la organización misma del tiempo cambia; «con el tiempo» los cambios culturales y tecnológicos le han ido imprimiendo ritmos y particularidades diferentes. Por ejemplo: los tiempos de elaboración de los alimentos se vieron modificados, primero con la aparición de la cocina a gas y luego con la aparición del horno a microondas.

Analizando el tiempo en la plaza

El tiempo en la plaza es algo maravilloso de observar; el ambiente adquiere colores, temperatura y olores diferentes, tanto cuando lo invade la frescura de la mañana como en las transformaciones que se operan durante la tarde. A lo largo del año la plaza nos muestra sus múltiples facetas, desde los verdes que desbordan y la alegría de la gente hasta los marrones, anaranjados y amarillos del otoño, y con el sonido de las hojas secas debajo de nuestros pies. La plaza cambia con el tiempo y es un testimonio del mismo; también lo son el espacio, las personas, los objetos. Todos llevamos una plaza adentro; aunque la



hayamos atravesado sólo una vez, eso bastó para dejar una huella imborrable en nuestro interior.

Rescatando la historia personal

¿Usted iba a la plaza?, ¿Qué juego prefería? ¿Qué cosas le asustaban de la plaza? ¿Qué desafíos le planteaba?

Donde yo vivía no había plazas, o al menos no estaban cerca de mi casa; las disfrutaba cuando visitaba a mi familia en la Capital Federal. En mi historia personal, superar esa hamaquita alta con la cadenita que me sujetaba, y acceder a la libertad, la hamaca de «los chicos grandes», fue una forma de crecimiento. ¿Le pasó a usted lo mismo?

Como nunca fui muy osada, cuando llegaba arriba del tobogán, la realidad me presentaba el desafío de tirarme, pero la fila que estaba detrás de mí me obligaba a no dudar y a hacerlo.

Interrogando al tiempo

¿Qué cambios registra la plaza durante el día? ¿Qué cambios se producen a lo largo del año? ¿Cómo era la plaza antes? ¿La plaza siempre fue igual? ¿Qué signos me permiten leer la historia de la plaza a partir de los objetos? ¿Qué signos me permiten leer la historia de la plaza a partir del espacio? ¿Qué información pueden darme las personas? ¿Hay placas? ¿Quién las colocó? ¿Hay bustos o esculturas? ¿A quién recuerdan? ¿Qué relación existe entre las placas, bustos o esculturas y el nombre de la plaza? ¿La plaza cierra de noche?

Enriqueciendo su mirada

- Busque personas que le cuenten la historia de la plaza.
- Si puede, obtenga fotos actuales y compárelas con otras obtenidas en otra época.
- Realice investigaciones en revistas barriales
- Encueste a antiguos vecinos acerca de los usos, juegos y diversiones que permitía el lugar en otro tiempo.
- Si la plaza se une a su historia personal, recuerde; interrogue a su familia, amigos y vecinos.



- **Dimensión tecnológica**

Propone reflexionar acerca de los objetos, las herramientas y las máquinas —productos tecnológicos elaborados por el hombre para la satisfacción de necesidades— y establecer relaciones entre éstos y el contexto estudiado, ya que dan claves para la lectura del pasado y la dinámica social de un tiempo remoto y permiten identificar cambios y permanencias. Los objetos hablan cuando los sabemos interrogar; hablan de ritmos sociales, de personas, de sectores sociales, de costumbres, del espacio en donde se hallan o se hallaban.

Los objetos tienen una forma para cumplir una función: forma y función son dos aspectos a tener en cuenta. Pero también hay objetos con diferente forma que cumplen una misma función. Si pensamos en el teléfono, existen actualmente infinidad de modelos (públicos, familiares, celulares, inalámbricos, etc.); todos cumplen la función de permitir que las personas se comuniquen a distancia. Podríamos decir que son objetos que usan las personas como formas de acortar distancias y ganar tiempo.

Según sea la forma del objeto serán las particularidades de su funcionamiento, así como los materiales y el diseño de los mismos. Esto nos permite compararlos.

Los objetos constituyen universos destinados a un fin; la lista sería infinita, pero podemos mencionar algunos: los que están destinados a la alimentación (cubiertos, vajilla, alimentos) adquieren sentido en dichos contextos.

La dinámica social y los avances tecnológicos hacen que los objetos cambien; algunos caen de desuso, otros se transforman y otros aparecen como producto de este desarrollo tecnológico.

Analizando los objetos de la plaza

«Los muebles de la ciudad. Cuando viajamos a otra ciudad, generalmente, lo primero que comparamos son las paradas de transporte, los carteles de las calles y los postes de iluminación. A todos estos objetos se los llama muebles urbanos. Es como una galería de muebles que en vez de estar adentro, están afuera» (Alderoqui; Penchansky, 1998:12). La plaza que usted está observando tiene una serie de objetos o, como se señala en la cita, muebles urbanos.

Los objetos mantienen una relación entre la forma, la función, los materiales y el diseño. Un lugar cerrado impone objetos con ciertos materiales y un determinado cuidado que ha de brindarse a los



mismos; un lugar abierto impone, por su parte, otros materiales y otros cuidados para con los objetos, por ejemplo bebederos, bancos, teléfonos públicos.

Otra relación es la ubicación de los objetos con respecto a la función y al uso que harán las personas de ellos. También el número de objetos de un mismo tipo estará relacionado con el tamaño del espacio. Si se colocan cestos de basura, la cantidad que se coloque de estos debería estar en relación con las dimensiones de la plaza.

Interrogando a los objetos

¿Cuáles son los objetos de la plaza? ¿Con qué materiales están construidos? ¿Qué objetos cumplen una misma función? ¿En qué se diferencian? ¿En qué se asemejan?

Enriqueciendo su mirada

- Confeccione una lista de objetos según su función.
- Confeccione una lista de objetos que son diferentes pero cumplen la misma función (por ejemplo: diferentes tipos de bancos o cestos de basura, etc.).
- Elabore explicaciones relativas a la ubicación de los mismos.
- Confeccione un plano de plaza mediante dibujos y especifique la ubicación de los objetos.

- **Dimensión económica**

Los hombres se organizan en sociedades que adquieren, a su vez, una determinada organización económica. La organización económica atraviesa desde la organización familiar hasta la nacional, con diferentes niveles de complejidad. Desde la producción de bienes primarios, pasando por las diversas formas de elaboración y manufacturación, hasta la organización de bienes de consumo y servicios; estas formas de organización fueron variando hasta alcanzar la que poseen actualmente en lo que constituye hoy la globalización.

Este nivel de complejidad excede a la realidad del Jardín de Infantes. Pero es bueno comprender que el mundo se mueve económicamente; cualquier cambio o imponderable en este aspecto impacta al colectivo social.

Ligada a la organización económica está la distribución que se realiza de los bienes; en la sociedad la distribución de los bienes no es



equitativa, y esto lleva a la desigualdad social. Analizar lo económico no significa necesariamente analizar la desigualdad social. Tomemos un ejemplo. Si un docente decide abordar con los niños el almacén del barrio, ese comercio, como institución comercial, va a tener una determinada organización económica y formas de pago. Puede recrear el almacén del barrio y reflexionar acerca de la organización económica del mismo. Pero si el docente plantea ciertos interrogantes: «¿Todas las familias pueden comprar en este almacén?» La respuesta será: «Aquellas que cuenten con los recursos». Propongo una mirada desde la desigualdad en la medida en que señalo que algunos sectores sociales, afectados por la distribución de la riqueza, no pueden acceder a ciertos bienes sociales. El análisis de la desigualdad social reviste una complejidad cuyo alcance excede el eje de este trabajo.

Tomemos otro ejemplo: para viajar en colectivo hay que pagar un boleto. Esto forma parte de la organización de este transporte público de pasajeros y a la vez es lo que permite que la empresa brinde el servicio. Pero he tenido alumnos que caminaban cuadras hasta el profesorado porque no podían pagar el boleto, y debían hacer este esfuerzo si deseaban estudiar. Esto es la desigualdad. El tema es complejo; la desigualdad, como veremos, es multidimensional. Pensando en niños pequeños podremos seleccionar contextos y explicaciones que puedan ser comprendidas por ellos.

La variable económica propone reflexionar acerca de la distribución de bienes, las formas de intercambio, la producción de bienes, el trabajo, la desocupación, etcétera.

Analizando lo económico en la plaza

Las plazas son espacios verdes mantenidos por la comuna; muchas veces, por asociaciones de amigos de la plaza, o bien por los vecinos, que se encargan del saneamiento del lugar. Esto implica gastos; es decir, decisiones relativas a la compra de plantas y árboles, al igual que materiales para bancos, mesas (si las hubiera), o bien todo lo relativo a la iluminación.

Interrogando la dimensión económica

¿Quién mantiene la plaza? Cuando algo se rompe, ¿quién lo arregla? ¿Se pueden vender cosas en la plaza? ¿Cualquiera puede vender algo en la plaza? ¿Se necesita algún permiso para vender en la plaza? ¿Quién paga la luz de la plaza?



Enriqueciendo su mirada

- Indague qué se vende en la plaza.
- Qué diferencia hay entre los productos que se venden en el invierno y en el verano.
- Averigüe si se necesita algún permiso para llevar a cabo esta actividad.
- Averigüe quién realiza los arreglos en la plaza.

• Dimensión política

Propone reflexionar acerca de la distribución del poder y acerca de la identidad y sus formas de expresión desde el nombre, apellido, documentos, etc. Esto puede variar de acuerdo con el contexto (calles, provincias, países). La Constitución. Los deberes y derechos. Autoridad, poder, normativa. Es la dimensión a partir de la cual se explican las relaciones de poder y la autoridad. Tanto en el orden familiar e institucional como comunal existen normas que regulan el desenvolvimiento del mundo social para una convivencia apropiada. Las relaciones políticas proponen un nivel de análisis que muchas veces resulta difícil de ser tratado con niños pequeños.

Analizando lo político en la plaza

Las plazas son espacios verdes que dependen de la comuna; las tareas de mantenimiento —al igual que la colocación de placas, nombre, bustos— están regladas por la misma. Este ejemplo nos da una idea de las decisiones políticas que se pueden llevar a cabo en las plazas; el ejemplo está tomado del sitio del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, en el espacio destinado a «Campañas». El mismo permite indagaciones interesantes respecto del uso responsable de un espacio público como es la plaza, y a la vez es viable trabajar acerca de él con los niños.

«Manejo responsable de perros»

«El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires puso en marcha una serie de iniciativas sobre tenencia responsable de perros, con el objetivo de concientizar a los dueños de las mascotas en cuanto al respeto de las normas, el cuidado de las calles, las plazas y el mobiliario urbano.



»Reglamentación vigente

»Los paseadores de perros deben estar incorporados al registro del Gobierno de la Ciudad y no pueden pasear más de ocho perros en forma simultánea.

»El tenedor privado no puede llevar más de tres perros.

»En la vía pública los perros deben tener collar y correa, no está permitido tener a los animales sueltos.

»Las mascotas no pueden ser atadas al mobiliario urbano; por ejemplo: rejas, postes, bancos de plaza o paradas de ómnibus.

»Está penado no recoger las deposiciones caninas.»

(Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, sitio Web. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/com_social/campanias/perros/index.php)

Interrogando la dimensión política

¿Existen reglamentaciones para el uso de la plaza? ¿Quién crea esas normas? ¿Las normas incluyen solamente a las personas? ¿Qué sucede si una norma no se cumple? ¿Las normas cambian con el tiempo? ¿La plaza tiene dueño?

Enriqueciendo su mirada

- Busque datos acerca de las normas que regulan la plaza como espacio público en la zona que usted habita.
- Averigüe quiénes proponen y deciden el nombre de una plaza.
- Averigüe cómo un espacio se transforma en plaza.
- Indague la reglamentación acerca del cuidado de espacios verdes (maltrato de plantas y árboles, alcances del uso que pueden hacer moscotas y personas).
- Averigüe si existe una reglamentación relativa a la posibilidad de plantar especies libremente en una plaza.

• Dimensión cultural

Propone reflexionar acerca de los valores, costumbres, creencias, tradiciones, normas consensuadas que caracterizan a los grupos sociales, desde familias hasta comunidades más amplias. Tanto en lo relativo al juego, la vestimenta, la alimentación, los estilos de vida, la forma de organización social, y formas de organización del tiempo, concepciones y creencias religiosas, elecciones relativas a la salud,

criterios acerca de la belleza, la moral, el deber, etc. Esta *diversidad cultural* enriquece el mundo; reflexionar acerca de sus aportes es una de las tareas de la escuela.

Analizando lo cultural en la plaza

La plaza es un lugar en el que se expresa la cultura local e implica juegos, horarios, usos, y una población que utiliza ese espacio. Allí se realizan actividades programadas y es el lugar de encuentro en los actos patrios y conmemoraciones; un centro vital del pueblo o barrio. La historia cultural del lugar se expresa en ella a través de signos tales como placas, monumentos y recordatorios. Las ferias artesanales pueblan muchas plazas y constituyen un espacio de venta de objetos particulares; en más de un caso estas ferias se dividen el espacio con las clásicas ferias de barrio, con sus carritos que se transportan de un lugar a otro. Lo cultural y lo económico impactan en la organización del espacio, que se ve modificado cuando las ferias están abiertas.

Interrogando a la dimensión cultural

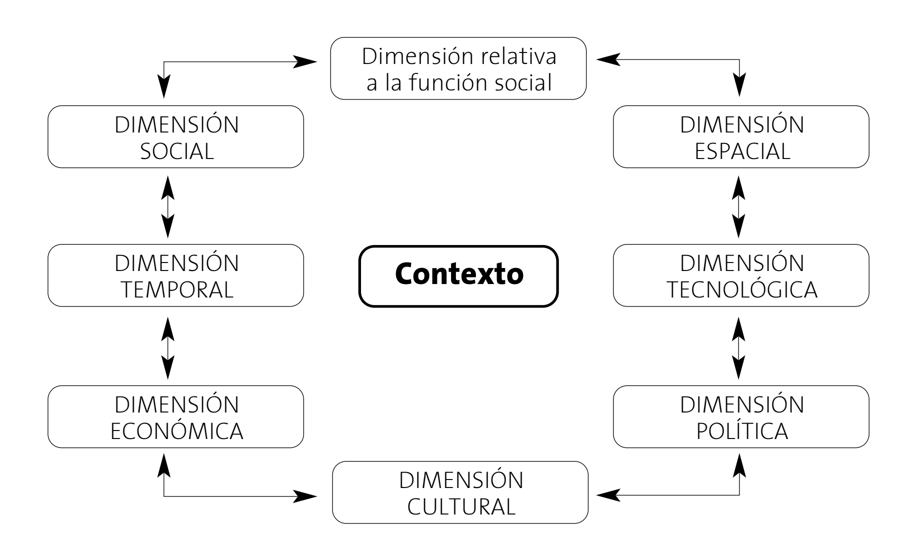
¿A qué se juega en la plaza? ¿Hay juegos de adultos, como bochas o tejo? ¿Hay juegos de niños? ¿Se practican actividades físicas? ¿Hay zonas en las que se festejan actos patrios o conmemoraciones comunales o barriales? ¿Se expresa la cultura a través de funciones teatrales, presentación de orquestas o recitales?

Enriqueciendo su mirada

- Observe la plaza desde una mirada centrada en las manifestaciones culturales (actos patrios, conmemoraciones, reuniones de vecinos, festividades locales, etc.).
- Analice los juegos que se realizan, tanto de niños como de adultos.
- Indague acerca de otras actividades (clases de gimnasia, yoga, etc.).
- Observe si hay zonas dedicadas a recordar a alguna comunidad en especial (patios andaluces, donaciones de colectividades, etc.).



Cuadro a modo de síntesis



Reflexionando acerca del recorrido

Si se reconstruye el recorrido, veremos que se dieron los siguientes pasos: primero se seleccionó un contexto y luego se llevó a cabo una tarea de observación y relevamiento que puede transferirse a cualquier otro recorte. Para ello se diseñó un itinerario a partir de ciertos ejes; se observó ordenadamente, estableciendo relaciones; se sugirieron posibles interrogantes y se propusieron actividades con el fin de permitirle ampliar su mirada y profundizar sus conocimientos.

¿Por qué se elaboró este diseño de relevamiento?

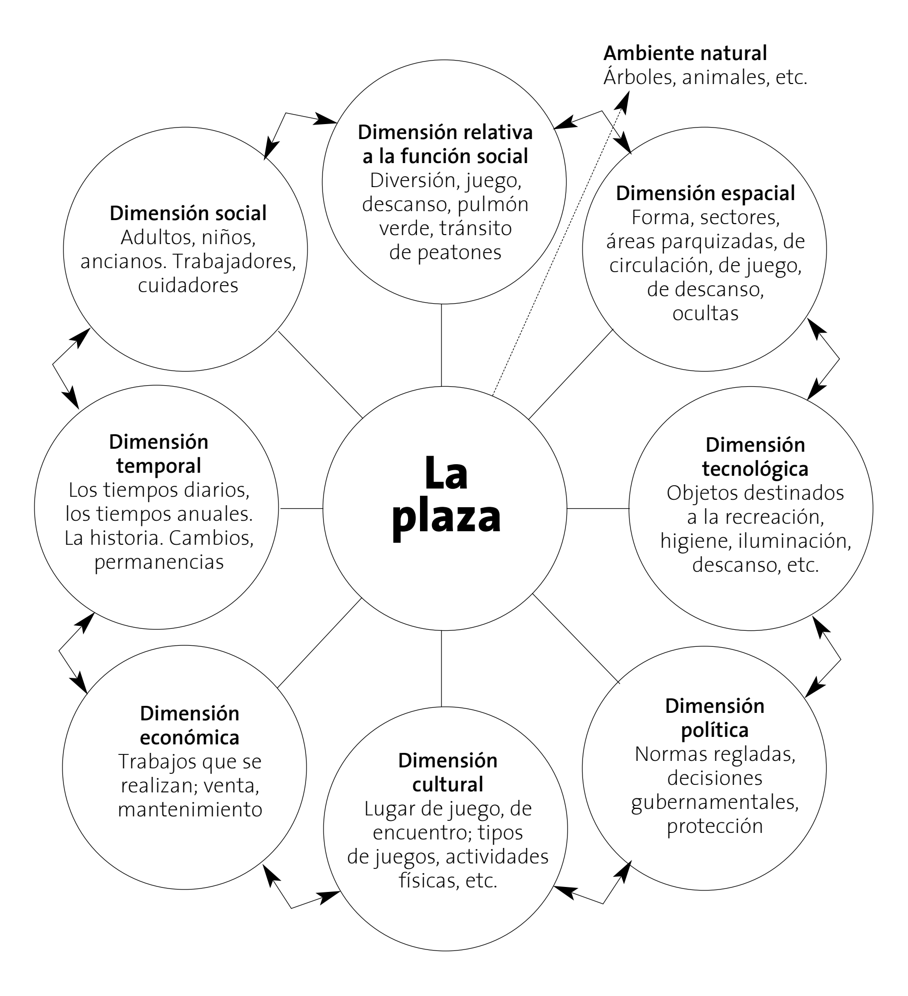
La tarea de relevamiento que realiza el docente con carácter previo al diseño didáctico es fundamental; cuando se lleva a cabo una indagación sistematizada, organizada, las prácticas se enriquecen; de lo contrario muchas veces se apela a los recuerdos de la biografía escolar y los resultados son un «como si».

Reflexionando desde la teoría

En este caso seleccionamos un «contexto», la plaza; no se generalizó en «las plazas», sino que se propuso la indagación en una plaza determinada. A partir de considerar que un «contexto» es

«multidimensional», se seleccionaron dimensiones de análisis que permiten acercarse a una mirada «compleja» del mismo, en el que cada parte tiene relación con el todo, a la vez que la tienen sus partes entre sí; lo cual permite una mirada global.

En el presente caso analizamos la plaza como un contexto con fuerte significado espacial. Pero en el mismo se dan, de manera implícita o explícita, todas las relaciones. Las dimensiones estudiadas constituyen «categorías de análisis» que permiten al docente enriquecer su mirada, así como elaborar relaciones y conclusiones. Cuando uno se siente cómodamente en una plaza y lleve a cabo este análisis, va a notar que muchas relaciones provocan ruidos o interferencias entre lo deseable y lo real. Esto permitirá elaborar explicaciones relativas a los conflictos de la plaza, que adquieren diferente nivel de complejidad.



Como se ha visto, existe una relación entre «el todo» que es la plaza y sus partes; también hay relaciones de las partes entre sí; estas relaciones son dinámicas. Si una de las partes se modifica impacta sobre el todo. Por ejemplo: si en un sector de la plaza se realiza un escenario para actividades culturales, se modificará la circulación; con motivo de la concentración de personas, se deteriorarán las zonas parquizadas; serían necesarias obras de mantenimiento para la seguridad colectiva, entre otras transformaciones.

Elaborar este tipo de relaciones permite una mirada «global». Cuando trabajemos con niños seleccionaremos aquellas relaciones que deseamos establecer; no necesariamente tienen que incluirse todas ellas. Muchas de ellas son algo abstractas para los niños. Es muy difícil que comprendan que la plaza forma parte de un municipio, y es más factible que le adjudiquen un dueño concreto: el señor que la cuida, o el intendente o jefe de gobierno. Por eso es preferible seleccionar aquellas relaciones con más posibilidades de ser aprehendidas por ellos.

La interrogación del ambiente

Este enfoque hace de la interrogación del ambiente como forma de problematizar y generar nuevos aprendizajes algo fundamental.

Elaborar interrogantes no es una tarea sencilla. Podemos elaborar criterios relativos a preguntas abiertas y cerradas; preguntas que enumeran o que describen y preguntas que problematizan; pero a la hora de elaborar intervenciones, los interrogantes, generalmente, no superan la descripción, valoración o enumeración. Se plantean desde construcciones tales como: ¿Cómo es? (descripción). ¿Qué hay? (enumeración). ¿Qué creen que habrá? (enumeración e inferencia). ¿Qué les gustó más? (valoración).

Lo deseable es interrogar previamente al ambiente; eso facilitará la elaboración de problematizaciones. Una forma de elaborar preguntas es apoyarse en variables, ejes o dimensiones, como se ha hecho en la guía de relevamiento de la plaza.

Por otro lado, es bueno aclarar que la realidad no es de color blanco o negro; afortunadamente, existen matices de gris; las preguntas pueden describir, enumerar, valorar, pero, si queremos proponer nuevos aprendizajes, debemos pensar en aquellas que problematizan; o sea, que, más allá de la respuesta, proponen indagaciones y relaciones. No es lo mismo decir: «¿Qué hay en la plaza?»; que decir: «¿Todas las personas usan la plaza con el mismo fin?»; o bien, «¿Quién colocó el nombre a esta plaza?».

Tampoco es necesario aturdir a los pequeños con un abanico de interrogantes que no podrán ser resueltos mediante indagaciones. Los interrogantes deberán estar directamente relacionados con la selección de los contenidos y con aquello que el docente ha seleccionado como eje de su tarea; pueden ser uno o dos, lo importante es cómo van a permitir reflexiones en los niños. Recuerde que el trabajo se lleva a cabo con niños; esta tarea que estamos proponiendo es para que usted amplíe su mirada; en la medida en que eso suceda, sus prácticas se enriquecerán.

A modo de síntesis

La plaza como objeto de estudio es un contexto a ser redescubierto. He podido compartir experiencias en las que la capacidad de observación de los niños, que se expresaba desde un plano grupal mediante dibujos y hasta mediante la reconstrucción del contexto a partir de la tridimensión, ponía de manifiesto la labor de un docente que había diseñado la propuesta.

Concluyendo esta parte del recorrido, podemos decir que hemos planteado una forma de indagación del ambiente, seleccionado un contexto y propuesto una estrategia de relevamiento a partir de ciertos instrumentos de análisis como son las dimensiones; todo ello lo hemos hecho adhiriendo, al mismo tiempo, a una perspectiva que considera el contexto como un objeto multidimensional, global y complejo. Se trata de conceptos sobre los que volveremos a lo largo del trabajo, y a los que nos referiremos desde diferentes abordajes.

También cabe destacar, por último, el modo en que reflexionamos acerca de la elaboración de preguntas, lo cual permite abrir nuevos interrogantes respecto del análisis del ambiente.

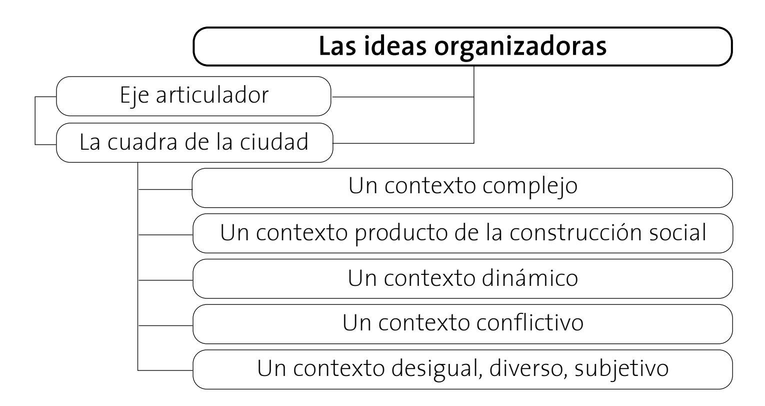
Capítulo 3



El análisis de las «ideas organizadoras», o principios explicativos del mundo social

A modo de introducción

En este nuevo momento del recorrido nos vamos a centrar en el análisis de las «ideas organizadoras» o principios explicativos del mundo social. Estas son ideas que el docente ha de tener en mente a la hora de seleccionar los contenidos; serán las que guíen su itinerario y le permitan incluir o descartar recorridos. Las mismas, seleccionadas a partir de los marcos teóricos desde los cuales los niños explican el mundo social, representarán una especie de anteojos que el docente simbólicamente se colocará para facilitar el análisis de diversos aspectos de la compleja trama social cuyo abordaje nos hemos propuesto.



Como venimos analizando, identificar el enfoque desde el cual se ha de diseñar la tarea es fundamental para la coherencia entre la teoría y la práctica.

La Licenciada Adriana Serulnicoff ha desarrollado, como aporte al tratamiento de las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes, la inclusión de lo que ha denominado «ideas organizadoras» (MCBA, 1995); las que han sido seleccionadas a partir de los mencionados marcos teóricos. Las ideas organizadoras son ideas que el docente debe tener «en mente en el momento de poner en práctica una actividad o un itinerario didáctico que incluya contenidos del área de lo social» (Serulnicoff, 1999:16). Estas ideas serán las que guíen su recorrido; le facilitarán la selección de actividades y, a la vez, le permitirán incluir aquellas que favorezcan ciertas reflexiones y excluir aquellas que no sean pertinentes para ese recorrido.

- La complejidad.
- La multicausalidad.
- La realidad como construcción social.
- El cambio social.
- El conflicto social.
- La diversidad cultural.
- La desigualdad social.
- La mirada relativa.

Cada una de estas ideas propone una mirada compleja del ambiente. Esto forma parte de lo que el docente tiene que tener en cuenta a la hora de seleccionar el contenido, elaborar interrogantes o dirigir la observación.

Cuando un docente inicie el recorrido previo, para diseñar, posteriormente, una propuesta didáctica, el contexto le presentará desafíos; ya sea porque proponga reflexiones multicausales acerca del mismo; o bien porque trate de explicar la diversidad que expresan los modelos culturales. Podría proponer analizar la acción de las personas como productores de su estructura; o quizás la forma en que el contexto refleja el tiempo, mostrando la huella que ha dejado en el ambiente; o también la forma en que el contexto refleja el conflicto social, producto de un determinado tipo de relación social que impacta sobre el mismo. Una vez que el docente haya abordado estos desafíos, tomará decisiones que estarán determinadas por algunas variables, entre ellas, su intencionalidad pedagógica; luego, realizará un recorte acerca de los aspectos en los que ha de focalizar la mirada.

Considerando que estas ideas organizadoras, como principios explicativos del mundo social, parten de las concepciones que los niños tienen del mundo, la decisión acerca de su selección estará determinada por aquellos marcos teóricos o ideas previas sobre las que el docente decida trabajar.

No es la intención de este trabajo profundizar la relación entre las ideas organizadoras y las ideas previas de los niños, ya que su desarrollo se centra en la inclusión del área en las estructuras didácticas, no en el desarrollo del área como eje central.

Si el docente decide partir de la idea de que «el ambiente social es un sistema *complejo* de relaciones donde "no existen unos factores únicos que explican unos efectos determinados, sino un conjunto de múltiples y diferentes variables que se interrelacionan", dado que los niños pequeños explican el mundo de una manera simple y lineal, el docente realizará propuestas que tengan en cuenta que el ambiente social es complejo (Serulnicoff, 1999:16). Así, no se debe olvidar que el espacio de la ciudad que usted elija constituye un todo complejo: su fisonomía, su dinámica, su organización es producto de una multiplicidad de factores.

«La forma de abordar la comprensión de esta realidad, compleja y cambiante, es considerar la multicausalidad en la determinación de los fenómenos sociales. El pensamiento lineal no conoce más que estructuras de orden simple; para reconstruir la realidad, se hace necesario romper esa linealidad y en cada indagación hilvanar redes de relaciones» (Bolesso, M. y Manassero, M.:1999-61).

Complejidad y multicausalidad en la cuadra de la ciudad

> Cualquiera sea la cuadra que se elija, el entramado de relaciones y los factores que la determinaron van a ser múltiples. Recorrer una cuadra con una mirada crítica permite inferir las relaciones que delimitan la organización del espacio, el desnivel entre la vereda y la acera. Si se eleva la mirada, es factible que los niños puedan observar cómo el mundo social se expresa a través de signos, los cuales indican, en un caso, por ejemplo, que las personas han decidido vender sus casas o departamentos; también podrían inferir, a raíz de esta observación, que las personas que se dedican a la tarea de vender los inmuebles forman instituciones que tienen un nombre y que seleccionan colores, diseños, estilos en los carteles que colocan. Este sería uno de los pequeños ejemplos que da el ambiente.

Si el docente decide «poner atención en la idea de que el ambiente es una *construcción social*, es decir, el resultado del trabajo y la intención de los hombres», y trabajar a partir del hecho de que «los alumnos de Jardín suelen construir explicaciones mágicas o casuales para muchos fenómenos sociales» (Serulnicoff, 1999:17), entonces el docente diseñará propuestas y generará interrogantes que permitan reflexionar acerca de la acción de las personas y la intención que guió dicha acción.

La cuadra de la ciudad: una construcción social

> Cada cuadra de la ciudad es única; los espacios sociales son producto de una construcción colectiva: reflexionar acerca de la razón que guió a las personas que plantaron los árboles, o a las personas que intervinieron en el mejoramiento de las veredas o las aceras, sería una de las posibilidades.

No debe olvidarse que los niños tienen una visión estática de la realidad, que consideran que las características de la misma son permanentes. En este sentido, el contexto puede proponer el desafío del cambio y permitir al docente reflexionar acerca de que «el ambiente social está en continuo movimiento, [que] no siempre fue como lo vemos hoy y a la vez seguirá cambiando. Así como ciertos aspectos *cambian*, hay otros que permanecen» (Serulnicoff, 1999:17).

La cuadra de la ciudad: un espacio dinámico

> Es posible que el contexto abunde en signos que el tiempo ha dejado; ya sea en estilos de vivienda, garitas desde las cuales se dirigía el tránsito, cambios en los materiales de las aceras que muestran empedrado y asfalto o en vías que recuerdan a los viejos tranvías; los signos pueden ser múltiples y variados para leer un tiempo que fue y establecer relaciones pertinentes.

El conflicto y el mundo social

El conflicto es inherente al mundo social; incluye desde disputas y conflictos interpersonales hasta conflictos de tipo regional o nacional. Apropiarse de las causas determinantes de un conflicto no es una

tarea sencilla. Las posiciones frente a un conflicto proponen múltiples miradas y perspectivas. Cuando hablamos de niños pequeños, el tema se vuelve más difícil. Pensar que un niño puede comprender ciertos conflictos significa no haberlos escuchado cuando explican el mundo.

Los niños tienen una visión armónica de la realidad social; acercarlos a la idea de conflicto es algo que todo docente debe tener en mente, a la vez que proponer formas de resolución de los mismos; también debe dejar en claro que no siempre pueden ser resueltos pacíficamente, aunque esto sea lo deseable.

«El ambiente social es complejo, está en continuo cambio y los conflictos y también las posibilidades de arribar a soluciones a través del consenso forman parte de la vida de la sociedad. Los alumnos del Jardín suelen construir ideas armoniosas y solidarias del mundo social. Es importante que el Jardín no le cierre las puertas a este aspecto constitutivo del ambiente social evitando visiones infantilizadas de éste» (Serulnicoff, 1999:17).

Cabe preguntarse qué conflictos sociales o qué tipo de crisis social pueden ser comprendidos por un niño; y cómo seleccionar aquellos que permitan el diseño de propuestas didácticas que conduzcan a formas de explicación de la realidad. De lo contrario, corremos el riesgo de confundir un «comentario» con un «contenido»; y aunque el primero puede acercar al niño a una actitud crítica de la realidad y favorecer reflexiones relativas al mundo social, no deja de ser un comentario. El contenido es otra cosa.

«Comentario» y «contenido»

Como ya dijimos, la crisis social impacta a la sociedad en pleno; nadie queda afuera de la misma; nadie puede obviar los comentarios que realizan los pequeños en la sala cotidianamente, acerca de la falta de trabajo, la escasez de recursos económicos; al igual que resulta reiterativo afirmar que muchos niños cuentan solamente con la comida que les brinda la escuela. El tratamiento de recortes como los relativos a la familia se ha encontrado con cometarios tales como «yo vivo debajo del puente»; también, ante la cruel realidad de la afluencia de personas que se encuentran viviendo en las plazas y calles, los niños han realizado comentarios del tipo siguiente: «¿por qué no le alquila una casa a Marta?»; estas afirmaciones nos colocan en la alternativa de pensar hasta qué punto los niños pueden comprender el conflicto social, por más

que lo vivan a diario. Creo que es conveniente distinguir entre un «comentario» y un «contenido».

En muchos casos el docente comentó que le habían robado la cartera, la respuesta fue, «a mi mamá también», «a mi papá le robaron el auto». Pero estos son «comentarios». Podremos reflexionar con los niños acerca de la inseguridad o de la crisis económica y decir «hoy hay muchas personas que no tienen trabajo», de allí a que el niño comprenda los intricados problemas políticos y económicos que llevaron a este estado de desocupación existe una distancia que, huelga decirlo, es imposible de salvar.

Los «comentarios», en todo caso, son válidos; más aun cuando provienen de una persona que se ha formado para, a su vez, formar personas críticas y comprometidas con la sociedad.

El conflicto como contenido

Un contenido forma parte de una propuesta didáctica y supone una conceptualización y la elaboración de conclusiones. En este caso, los tipos de conflictos que pueden abordar y explicar los pequeños son de otro tipo; por ejemplo, problemas ambientales por el mal uso de los espacios o conflictos sociales relativos a relaciones entre pares.

Estamos atravesando, como sociedad, un época de confusión; una época en la que los valores están subvertidos y aparecen nuevas formas de explicar el mundo; los niños de hoy no son diferentes a los niños de antes; en ambos casos se trata de niños de su época, es decir, niños que construyen (construyeron) explicaciones y saberes a partir de lo que el mundo social les propone (propuso). La sociedad no cambia «ahora», siempre estuvo en proceso de cambio. A la luz de los avances tecnológicos se ha acelerado el cambio. ¿Cuál es la diferencia entre la bomba de Hiroshima y la caída de las Torres Gemelas?; en ambos casos el número de muertes innecesarias fue tremendo, sólo que la caída de las torres Gemelas se realizó en el interior de nuestra vivienda. Porque la televisión repitió la escena un sin número de veces, pero en ambos casos la pérdida de vidas humanas fue irreparable. La diferencia está en el mundo globalizado, ya que formas de genocidio hubo en todas las épocas. La diferencia radica en que nos toca vivir esta crisis. Los cambios no surgen por generación espontánea, son parte de un proceso; si analizamos la realidad actual podemos anticipar el proceso hacia el cual nos dirigimos como sociedad, tanto nacional como global.

El tema es, como escuela, como docentes, ¿qué hombre se quiere formar?; pero no se puede formar al hombre de la escuela de Sarmiento, porque ese tiempo ya pasó; podemos reflexionar, comparar, pero el contexto es otro.

Como docentes, ¿qué mirada tenemos del mundo, qué representación de la realidad hemos construido? Seleccionamos un recorte para crear conciencia social, hablamos de los pobres, pero discriminamos a algunos alumnos por extranjeros o lentos. Muchas veces declamamos en las aulas discursos democráticos, hablamos de solidaridad, de cooperación; pero ¿nos detenemos a mirar a los ojos a los niños, y la expresión de sus rostros? Cuando decimos estas cosas sin poner en ellos nuestra atención, los discriminamos en formas de participación... Si no desandamos el camino de nuestras convicciones, nunca vamos a poder construir en los niños una mirada crítica; ya que no se puede enseñar aquello que no se ha construido. Porque esto también forma parte del conflicto. No pensemos que los conflictos están afuera, allá, lejos de nosotros; los silencios también avalan conflictos.

Volviendo a la sala, a los niños pequeños ¿Qué pretendemos cuando hablamos de conflicto? Que comprendan que la sociedad es conflictiva; que los conflictos surgen porque las personas no se ponen de acuerdo, porque priorizan sus visiones individuales (explicar las consecuencias de los problemas en la sala, en el patio, o en la plaza por no ceder lugares; mostrarles que escuchar y respetar las opiniones ajenas puede favorecer la explicación de las relaciones humanas en esferas más complejas). Los conflictos surgen por el mal uso que las personas hacen de los espacios (explicar por qué las personas ensucian las calles o la escuela favorecerá formas de reflexión acerca del mal uso de los espacios en esferas más complejas); el mal uso de los bienes (explicar los alcances de la falta de cuidado y el uso responsable de los bienes de la sala, de la escuela o de la plaza favorecerá la comprensión del mal uso de los bienes que ser realiza en esferas más complejas).

Lo deseable es que, desde el Jardín de Infantes hasta la escuela media, la «escuela» se transforme en un espacio de reflexión acerca de los diferentes niveles del conflicto y permita analizar cómo las acciones individuales se convierten en acciones colectivas que impactan sobre todos, y comprender que nadie está ajeno a ello.

La cuadra de la ciudad: un contexto conflictivo

> Es posible que la cuadra que se indague abunde en formas diferentes de expresión del conflicto. Lugar de inundaciones; depósito de basura que produce contaminación del ambiente; mal estado en veredas y aceras que redunda en perjuicios para peatones y conductores, ya sea de automotores, motos o bicicletas. Espacios que son lugares de reunión de grupos antagónicos. Diferentes formas de contaminación o polución. En general, se evitan los espacios que presentan niveles de conflicto. Es bueno recordar que las Ciencias Sociales explican el mundo social; no es tarea del docente tapar un bache o arreglar una vereda; el mundo social cuenta con una red social que debe llevar a cabo esa tarea. Si bien la escuela puede llevar a cabo pequeñas acciones relativas a una toma de consciencia, el problema es mucho más complejo.

Desde la perspectiva de una mirada que debe dejar de ser etnocéntrica y egocéntrica, es dado observar que: «En la sociedad conviven grupos muy diversos: de características culturales distintas, gente que habla idiomas diferentes, que profesa variadas religiones y tradiciones, que tiene opiniones y gustos distintos, etc. Es importante actuar en el sentido de integrarlos al mismo tiempo que respetar sus diferencias. Sin embargo, la idea de *diversidad* no debe ocultar la noción de *desigualdad*. Por un lado, hay grupos sociales que se diferencian por sus cualidades culturales; pero a la vez la vida social no es igual para todos: la distribución de los bienes materiales y simbólicos varía en grupos de diferentes condiciones sociales. Resulta particularmente difícil trabajar estos últimos puntos a la edad de los niños del Jardín, puesto que los chicos suelen pensar que todas las personas piensan, viven y sienten de la misma forma que las personas que ellos conocen» (Serulnicoff, 1999:17-18).

La cuadra de la ciudad desde la diversidad y la desigualdad

> La cuadra seleccionada puede presentar características relativas a estilos diferentes en la construcciones; estilos de vida, formas en las que se expresan creencias religiosas, tradiciones; si bien la diversidad se expresa en formas de identificación cultural propia, la realidad muestra, con variados ejemplos, la

desigualdad, que tiene que ver con el hecho de que las personas no pueden acceder de igual manera a los beneficios que el espacio urbano propone. Ya sea por lo recursos que se destinan a ciertas áreas, la validación de transgresiones relativas a la contaminación, etcétera.

A modo de síntesis

En este momento del recorrido se analizaron las ideas organizadoras como una mirada (o anteojos) que el docente debe adoptar para tenerlas en cuenta a la hora de diseñar una propuesta, facilitando de esta forma el diseño de recorridos que trabajen sobre determinados marcos teóricos a partir de cuales los niños explican el mundo social.

Capítulo 4 

El diseño didáctico, secuencia de actividades

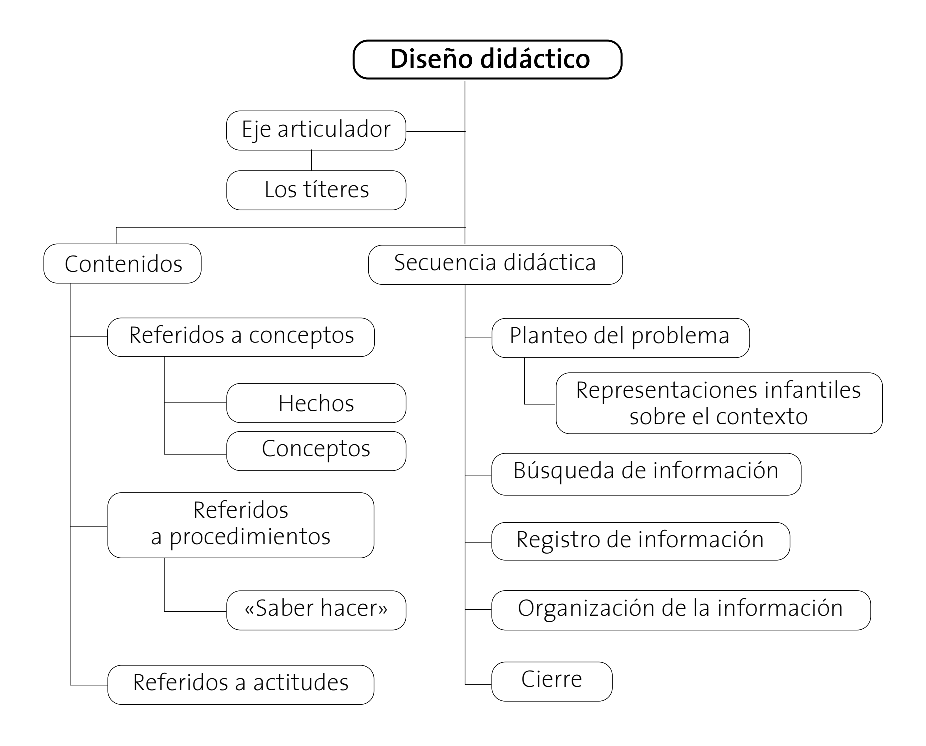
> «¿El niño de Jardín puede hacer títeres? Aquí es donde la maestra capacitada tiene que poner el máximo de cuidado. Nunca pretender formar titiriteros; pero no se debe olvidar lograr la expresión de ese muñeco, por lo menos en el accionar y manifestarse dentro de las limitaciones propias de la edad» (Bernardo; Bianchi, 1987:5).

A modo de introducción

En este momento del recorrido vamos a centrarnos en el diseño didáctico; ya hemos enfatizado la importancia de adoptar una mirada o «colocarse unos anteojos» que guiarán nuestra visión del contexto, ahora vamos a analizar cómo seleccionar contenido[1], contextualizarlos y diseñar una secuencia de actividades. Para este momento del recorrido hemos seleccionado como eje a los títeres; no abordaremos el títere como recurso en el aula, sino el títere como objeto social, como objeto de estudio para ser trabajado con los niños. Existen variedad de títeres, al igual que diferentes modalidades en lo relativo a la puesta en escena; nos vamos a centrar en la obra con retablo, una de las más usadas con

1. Pese a que se sigue trabajando la división en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, desde esta propuesta se consideran como dimensiones de un mismo contenido.

niños pequeños. No se van a incluir los objetivos, ya que los mismos se elaboran para la unidad desde una mirada global de la misma.



Los títeres: un producto social

> «Lo que hay de titiritesco en el niño hace que sienta tanto al títere. El títere participa de lo fantástico y lo ridículo, de lo asombroso y lo cotidiano, de lo mezquino y lo sublime de su propio mundo. No le infunde ninguna clase de miedo. Ningún tipo de inhibición. Se siente infinitamente libre ante él; tal vez por eso lo hace tan feliz» (Finkel, 1980:20-21).

El títere se asocia a la obra teatral, a la expresión artística, al recurso didáctico; se reconoce su uso en diversas áreas, como por ejemplo, el área de la salud; surge entonces el interrogante: ¿títeres en Ciencias Sociales?; la respuesta es: «¡Sí!, títeres en Ciencias Sociales». Cuando reconocemos al títere como un producto social y a la obra de títeres como una expresión social, el títere y su mundo pueden ser, y son, objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Trabajar con los niños la posibilidad

de hacer títeres, de prestarles su voz, de llevar a cabo pequeñas representaciones es una tarea maravillosa; y esto se confirma cuando pequeños de cuatro o cinco años modulan voces de niñitos ante el muñeco que han realizado, cuando ponen toda su creatividad para darle expresión, o improvisan diálogos sencillos detrás de un pequeño teatrito, mientras sus compañeros forman parte del público. Como afirma Berta Finkel: «Porque hay dos tipos de espectadores adultos en el teatro de títeres: los que miran el espectáculo (y son los menos) y los que se hacen el espectáculo mirando a los niños (y son los más)» (Finkel, 1980:21).

«El niño, frente a los títeres, es el espectador ideal. Se ha fundido en el espectáculo. Discute, polemiza, aplaude, reniega o se burla, a medida que la pieza se va desarrollando ante sus ojos» (Finkel, 1980:7).

Si bien el niño, frente al títere, se funde en el espectáculo; el niño, con el títere al que compuso eligiendo los atributos que harán del mismo un objeto único, se transforma en productor de ese muñeco, pequeño frente a él, y al que por eso le habla «en pequeño».

Comencemos ahora el recorrido

> «Es muy importante que la creación del títere pueda ser conseguida en forma elemental y rápida, dado el tiempo de interés y concentración de que disponemos a esa edad, con técnicas muy definidas, e incentivar la creatividad a través de formas, colores y materiales fáciles de manejar» (Bernardo; Bianchi, 1987:5).

Siempre que vamos a desarrollar propuestas didácticas para el área de Ciencias Sociales, debemos apelar al concepto de «recorte de la realidad». Este concepto ha generado tantas dudas que aún hoy surgen preguntas acerca de los alcances del recorte; cómo se diseña, o si debe ser exclusivamente geográfico. Lo que voy a proponer es tan sólo mi concepción acerca de lo que es un recorte, a la vez que los criterios que tengo en cuenta cuando lo diseño; es decir que lo que voy a proponer es tan sólo uno de los recorridos posibles. Pero cualquiera sea el recorrido que usted decida seleccionar, el mismo tiene que resultarle claro, tiene que ser coherente; la coherencia de un recorrido se ve principalmente en la relación que existe entre el marco teórico o enfoque, los contenidos, y el diseño de las actividades y su articulación en la secuencia didáctica. Ser coherente significa, además, que el recorrido permita realizar conceptualizaciones y cierres; abrir nuevos interrogantes, y sugerir nuevos recorridos sobre el mismo tema o sobre otro. Cuando

un recorte abunda en contenidos y plantea recorridos que proponen abordar el presente, como también los cambios a través del tiempo, generalmente el cierre del mismo plantea dificultades.

Siempre que pensemos el mundo social, lo haremos en términos de recortes, ya que es imposible pensar «toda» la realidad Pero, ¿qué sucede cuando ese recorte de la realidad reviste un objetivo didáctico? En este caso sus características tendrán que adecuarse a la edad de los niños, al proyecto institucional, los objetivos que persigue el docente, la articulación con recortes anteriores y con contenidos desarrollados durante el año anterior; es decir, se deberá considerar una articulación tanto vertical como horizontal del mismo.

Si el recorte propone el estudio de un «contexto», ante la pregunta: «¿Este debe ser abordado exclusivamente desde la dimensión espacial?», la respuesta es: «No necesariamente»; porque en el mismo ya estarán implícitas todas las dimensiones de análisis, y otras que pudiéramos haber seleccionado, como se ha explicado en el capítulo correspondiente.

Si bien es cierto que, desde la dimensión espacial como eje de entrada, pareciera que todos los conceptos se articulan de una forma mucho más sencilla y que los contextos con características prioritariamente geográficas resultan más sencillos para los niños, también es cierto que la realidad no está formada por parcelas; la realidad no es una cuadrícula. Por otro lado, abordarla de esta forma nos impide diseñar propuestas que permitan una mirada más abarcadora del mundo, y que proponga recorridos y análisis diferentes.

El contexto puede proporcionar ejes de entrada, sin que el estudio de la realidad se limite exclusivamente al mismo. Por el contrario, serán las relaciones las que enriquecerán el análisis, y nos acercarán a una mirada más amplia y compleja del medio.

De más está decir que no es necesario tomar la totalidad del abanico multidimensional para obtener una mirada compleja del contexto, sino que seleccionaremos aquellos aspectos que respondan a nuestra intencionalidad pedagógica y a las características y edad del grupo.

Si analizamos detenidamente la multidimensionalidad del contexto, notaremos que la misma plantea relaciones con diferente nivel de complejidad; mientras algunas son oportunas para ser trabajadas con niños pequeños, otras van a ser más apropiadas para una sala de cuatro o cinco años. No es lo mismo plantear relaciones relativas al uso que las personas hacen del espacio, que plantear relaciones relativas a cambios en el tiempo o con respecto a nociones políticas o económicas.

Por ejemplo, trabajar conceptos económicos no significa incluir una caja registradora durante un juego, sino proponer reflexiones

relativas a procesos productivos, tipos de cambio, la moneda como patrón de cambio, etcétera. Otro eje que propone desafíos complejos es el trabajo sobre el tiempo. El tiempo, como ya vimos, es una maravillosa abstracción que tiraniza la vida del hombre desde los albores de la humanidad. Es sencillo decir que los niños, al trabajar su historia personal, van construyendo nociones temporales. Pero es sólo de modo paulatino que se van acercando a la idea de que las cosas cambian; observan que antes eran diferentes, que la ropa que usaban un año atrás ya no se puede usar, porque crecieron y cambiaron. Aún así, este proceso es lento, paulatino y progresivo.

Para reflexionar acerca de las relaciones

En general no nos focalizamos en la relaciones que cotidianamente ponemos en práctica en nuestro diario vivir, tampoco las conceptualizamos; por ejemplo, cuando un niño pequeño coloca pasta dental en un cepillo, generalmente, la cantidad excede ampliamente el tamaño de la superficie; muchas veces les enseñamos, pero lo que el niño no puede establecer es «la relación entre el tamaño de la superficie del cepillo y la presión a realizar en el tubo de pasta dental»; sin embargo, los adultos hemos ido aprendiendo y aprehendiendo estas relaciones, sin darnos cuenta de que son contenidos que se enseñan y se aprenden, ya sea de manera formal o no formal.

Es común recorrer la escuela con los niños; en muchos casos esta tarea se lleva a cabo todos los años para mostrar a los alumnos nuevos la institución; sin embargo, difícilmente se los lleve a pensar por qué la dirección es más pequeña que la sala, y a establecer, de este modo, una relación entre la función que cumple un espacio, la cantidad de personas que lo usan, y las dimensiones del mismo. Las relaciones que establecemos en nuestra vida son múltiples; desde que nos despertamos y nos vestimos, por ejemplo, nos vemos precisados a relacionar la ropa que llevaremos con el estado del tiempo, el lugar adonde iremos, y la tarea que realizaremos. No nos vestimos de la misma manera un fin de semana que en jornadas de trabajo o momentos festivos.

Es posible favorecer en los niños la construcción de estas relaciones a partir de sus intervenciones, mediante la incorporación de un objeto o la presentación de una situación que desafíe sus representaciones del mundo. Pero, para eso, el docente tiene que haber entrenado su mirada.

Los contenidos

Contenidos referidos a conceptos

En los contenidos que se refieren a hechos y conceptos, el nivel de apropiación es diferente; la construcción de un concepto es un proceso mucho más complejo. Quizás sea apropiada una reflexión acerca de la forma de redactar un contenido referido a hechos y conceptos. Si tenemos en cuenta el análisis que venimos realizando, habremos comprendido que la realidad social es nuestro medio, nuestro hábitat; en este sentido dista de la realidad como objeto de estudio. La redacción de contenidos refleja niveles de conceptualización, y es por eso que nos detendremos en este tema. Es sencillo creer que, como el mundo social es el medio en el que se actúa, por esa simple razón, se lo conoce, y consecuentemente, no es necesario el relevamiento previo, la reflexión, la síntesis.

Algunas de las formas mediante las cuales se redactan los contenidos son las que a continuación vamos a analizar.

La redacción mediante interrogantes

Muchas veces los contenidos se expresan en red a partir de «interrogantes»; si bien este es un criterio que muchos proponen como válido, una pregunta puede plantear múltiples posibilidades; puede enumerar, o describir, puede ser más cerrada o más abierta, pero no siempre problematiza. Las preguntas no acotan el recorte; analicemos un ejemplo. El contenido se enuncia mediante una pregunta: ¿quiénes trabajan en el teatro de títeres? La respuesta es: ¿quiénes son quiénes?; ¿se va a abordar el trabajo de todas las personas o de algunas?; si sólo se abordará el trabajo de algunas, entonces será necesario indicar de quiénes se tratará. Hay teatros que cuentan con muchos empleados. Generalmente los roles ponderados son: el acomodador, el boletero, el actor o el titiritero. Esto depende de las características del teatro en cuestión. Otro contenido suele ser: ¿qué lugares hay en el teatro? De acuerdo al lugar en el que se represente la obra puede haber diferentes tipos de espacios. La pregunta es: ¿se va a tomar todo el teatro o se va a seleccionar algún contexto en especial? Generalmente se pondera la zona relativa al público, el escenario, y la zona destinada a la venta de entradas. Este nivel de generalidad impide conceptualizar; y si se decide incluir un juego en el cierre de la secuencia, su diseño presenta

el mismo nivel de generalidad que el planteo de los contenidos de los cuales se partió.

La redacción mediante conceptos

Muchas veces el contenido se expresa a través de conceptos, por ejemplo:

«Contexto a trabajar: el teatro. Roles y funciones de las personas. Espacios significativos. Los objetos del teatro».

Si observamos este estilo, vemos que no se especifica qué roles y qué funciones se han de analizar en el teatro; todo rol tiene una función asignada, aunque no siempre la persona que tiene un rol asume dicha función —esta aclaración es para ser pensada por los adultos—. Otro aspecto a tener en cuenta es qué espacios significativos vamos a considerar; cuáles vamos a priorizar si el teatro es demasiado grande para ser analizado en un solo recorrido. Cuando nos referimos a objetos —como hemos visto, los objetos constituyen universos—, es imposible abordar todos los objetos de un lugar y tampoco es necesario. Del universo de objetos que caracteriza a un teatro, ¿cuál de ellos ponderar? De nuestras elecciones dependerán nuestras evaluaciones y la selección de nuevos recorridos. Suele suceder que este estilo de redacción llegue a ser tan general que no se distinga un contexto o recorte de otro; la diferencia sólo se determina por el nombre de la unidad didáctica. Además, la persona que lee esta propuesta tiene que comprender de qué se tratará. Una posibilidad consiste en especificar los distintos aspectos a partir del uso de paréntesis, guiones o dos puntos; signos que facilitan que el lector recree el recorrido realizado por el docente al diseñar la propuesta.

La redacción mediante afirmaciones o generalizaciones conceptuales

Otra forma de redactar contenidos es mediante «generalizaciones conceptuales» o «afirmaciones», también llamadas «oraciones simples»; en general, lo simple resulta ser lo más complicado, porque lo simple requiere focalizar, puntualizar y muchas veces desafía nuestra claridad conceptual, pero a la vez facilita niveles de análisis y de concreción mucho más precisos. Personalmente, pensar estas oraciones sencillas

ha constituido para mí un obstáculo a superar; pensar «en simple» es algo complejo.

Continuando con el ejemplo anterior, y teniendo en cuenta que las salas de tres, cuatro y cinco años no pueden abordar el mismo contenido, podríamos proponer que se establezcan relaciones entre el trabajo que desempeña una persona y el espacio en donde lo realiza.

- El teatro tiene una platea para el público y el retablo para el titiritero.
- El público observará la obra desde la platea; el titiritero realizará la obra en el retablo.
- Las obras de títeres pueden representarse con diferentes tipos de títeres.

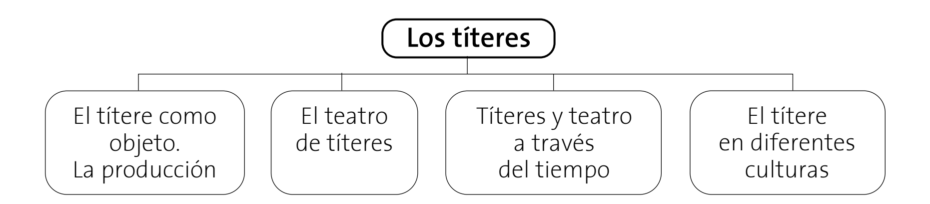
En el primero y segundo caso, se pondera la relación entre el rol de las personas y el espacio; específicamente la zona del público y el área del titiritero. Mientras que, en el tercero, se propone analizar aquellos tipos de títeres con los que se pueden llevar a cabo obras teatrales.

En ambos casos, el estilo de redacción presupone el itinerario que guiará las actividades; si se concurre con los niños a ver una obra de títeres, más allá de observar el resto del teatro, el docente focalizará la atención en los espacios señalados. En el tercer caso, el docente podrá proporcionar a los niños diferentes tipos de títeres para que los exploren; quizás invite a un titiritero para que les muestre como se usan, y también puede incluir algún video en el que se representen obras con diferentes tipos de títeres.

La pregunta que surge es: «Pero ¿la planificación no será interminable si tengo que elaborar estas afirmaciones?». La respuesta es no, no lo será. Las afirmaciones le permitirán acotar, focalizar; pero para realizarlas el docente tiene que haber efectuado previamente un relevamiento del contexto. De lo contrario no podrá elaborarlas. Pero, cuando esta forma de redacción se hace habitual, se acotan también las actividades y dan cuenta del contenido a trabajar. Si el resultado se expresa en una cantidad de oraciones que describen el contexto, será necesario evaluar la producción, ya que esa no es la finalidad de este estilo de redacción.

El contenido y el diseño curricular

Como se ha podido observar, el contenido ha de ser contextualizado con respecto al recorte o al contexto que hemos de abordar como objeto de estudio. Los contenidos no se copian, se contextualizan. Un diseño curricular está pensado para una jurisdicción, área, provincia. Cualquiera sea el ejemplo que tomemos las realidades son infinitas.



Contenidos referidos a procedimientos

«Trabajar los procedimientos o habilidades implica situarnos en el ámbito del saber hacer, de manera que suponen referirse a la actuación, a la dimensión ejecutiva de las respuestas humanas para resolver determinadas tareas (...). Los procedimientos permiten ser graduados en un proceso de creciente complejidad, de manera que pueden utilizarse en un conjunto amplio de niveles y se van construyendo a lo largo de la escolaridad. La introducción al mapa, por ejemplo, empieza en educación infantil con la representación de la realidad mediante el dibujo y sigue a lo largo de toda la escolaridad aunque cambia el grado y tipo de complejidad.» (Benejam; Pages, 1998:83)

«Los procedimientos son instrumentos didácticos indispensables en el proceso de conceptualización que demandan una instrucción específica, pero, desde un enfoque crítico, "el saber hacer" está siempre en función de aquellos que queremos hacer» (Benejam; Pages, 1998:83).

Es necesario que el docente haya reflexionado acerca del «saber hacer» de un área de estudio para poder diseñar propuestas en las cuales esto se haga presente bajo la forma de contenidos de enseñanza.

«Hay que estar, sin embargo, muy atento a posibles interpretaciones erróneas que, por falta de tradición en este enfoque, se producen en ocasiones. Una de estas confusiones consiste en entender los procedimientos como orientaciones metodológicas que se le dan al profesorado para que organice las actividades de enseñanza aprendizaje. Y los procedimientos no son eso» (Martín, 1991:188).

El Jardín de Infantes, desde una mirada centrada en la lectura del ambiente, iniciará al niño en procedimientos relativos al área. Los mismos girarán en torno a lo siguiente:

«**Procedimientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales**

- Para formular preguntas (¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Con que fin?).
- Para adquirir información (capacidad para localizar en el espacio y en el tiempo, de observar, de adquirir información a través de textos, libros, explicaciones, entrevistas, datos estadísticos, prensa, TV, etc.).
- Para presentar informaciones (presentar informaciones escritas, orales, gráficas, en mapas, esquemas, gráficos, etc.).
- Para explicar las informaciones (explicar el significado de un determinado texto, lámina, mapa, esquema o gráfico, etc.).
- Para interpretar las informaciones (formular deducciones o inferencias de las informaciones contenidas en un texto, en un mapa, esquema, ilustración, video, etc.).
- Para valorar la información (apreciar su relevancia, su potencialidad, intencionalidad y los problemas que presenta).
- Para buscar soluciones alternativas a la información (pensar nuevas ordenaciones o soluciones adecuadas al problema).
- Para poder imaginar los sentimientos y puntos de vista de otras personas, especialmente de personas en situaciones y culturas diferentes a las suyas» (Benejam; Pages, 1998:83).

A modo de ejemplo

Si se decide enseñar a los niños acerca de la entrevista como una forma de buscar información, debemos explicar qué es una entrevista y cuál es su finalidad; luego se identificarán, primero, aquellos interrogantes que nos propone la realidad, ya sea que hayan surgido del análisis de un objeto o bien de una instancia de juego. Se indagará acerca de quienes son las personas que pueden ayudarnos a resolver estos interrogantes, es decir, el destinatario de la entrevista. Los interrogantes se enriquecerán, se analizarán, para luego formar parte de la entrevista —que puede incluir otros interrogantes que vayan surgiendo en el momento—. La enseñanza de la entrevista como forma de búsqueda de información es una tarea que supone seleccionar, acotar, organizar, y diseñar dicha entrevista con preguntas variadas, que el docente irá pensando y repensando

junto con el grupo. La entrevista es un instrumento de búsqueda de información que se prepara en la sala. Si le preguntamos a un niño qué desea preguntar, difícilmente sus preguntas superen sus saberes; en este caso, la entrevista agota fácilmente la riqueza que propone.

La diferencia entre un procedimiento como contenido y una actividad está en los criterios que subyacen a ambos; no es lo mismo diseñar una actividad de observación que enseñar a observar; en este segundo caso, intervendrán momentos en los que se incluirá la conceptualización acerca de lo que significa observar y acerca de lo observado. De lo contrario, corremos el riesgo de confundir la secuencia de actividades con un fuerte contenido procedimental con la enseñanza de procedimientos relativos al área.

Contenidos referidos a actitudes

Los contenidos referidos a actitudes representan una dimensión del contenido. Volviendo a la relación entre el discurso y la acción, que fue ejemplificada cuando se analizó la propuesta relativa a «los Derechos del Niño», coincidiremos en que el docente que grita no puede pedir a sus alumnos que no lo hagan; el docente que toma a un alumno de un brazo y lo sacude no puede pedir a los niños que se traten bien; el docente que discrimina no puede pedir a sus alumnos que se acepten. Pero lo cierto es que los tiempos actuales, con los cambios producidos en los modelos familiares y sociales, impactan en las aulas. Las consecuencias son, generalmente, el agotamiento del docente y de los niños, que no llegan a escuchar; y repiten las acciones que, a su vez, reciben respuestas semejantes, en una historia sin fin. Cuando un niño llora desconsoladamente todos los días, no podemos simplificar este hecho con afirmaciones del tipo «es un capricho», «es la familia». El niño llora por algo; en una sociedad en la que la situación de los niños es cada vez peor, en la que el afecto es una actitud caída en desuso, esto también tiene que ver con actitudes de orden social. Las personas se expresan a partir de la palabra, realizan acuerdos y contratos, y vuelven sobre ellos. Realizar acuerdos con los niños a partir de consignas o bien utilizando un títere de dedo. Pude observar a una docente de sala de tres años, que lograba maravillas con el grupo cada vez que sacaba del bolsillo un pequeño pollito. Si bien la realidad de las aulas, en algunos casos, suele ser particular, hay recursos que pueden ayudar al docente y a los niños en la construcción de ambientes saludables que redundan en beneficio de todos.

Miguel Zabalza llega a la conclusión de que «si adoptamos un punto de vista que integre lo que es el desarrollo personal en la escuela con lo que supone la adquisición de los aprendizajes curriculares, yo sería partidario de distinguir tres grandes campos de actitudes:

a. Las actitudes-valores relacionadas con uno mismo, con la escuela y con el propio aprendizaje.
b. Las actitudes-valores relacionadas con valores educativos con los que está comprendida la escuela.
c. Las actitudes-valores vinculadas a objetos, hechos, ideas, formas de actuación, etc., que tienen que ver con los contenidos de la instrucción» (Zabalza, 2003:26-27).

Estos *campos de actitudes* se resumirían en las actitudes relativas a la autoestima, a vivir la escuela como un espacio positivo; las actitudes relativas a los valores, como son la solidaridad, el respeto por la diversidad, la cooperación; y las actitudes relativas al conocimiento centrado en las disciplinas, como son la rigurosidad científica, actitudes positivas frente a la investigación, la sensibilidad frente a lo artístico.

«En definitiva, nos encontramos con que las actitudes constituyen espacios formativos polivalentes» (Zabalza, 2003:27).

El Jardín de Infantes inicia a los niños en este tipo de actitudes, tales como la valoración, el reconocimiento, la aceptación. Expresar contenidos como «valoración de los símbolos patrios», es demasiado amplio; el niño se iniciará en el reconocimiento de la bandera como un símbolo patrio. El concepto de símbolo se irá construyendo a partir de reconocer y diferenciar banderas; identificarlas en relación con el lugar en el que se encuentran; relacionarlas con conmemoraciones y festejos; reconocer como un par al que la porta en uno de los momentos citados.

A modo de aclaración

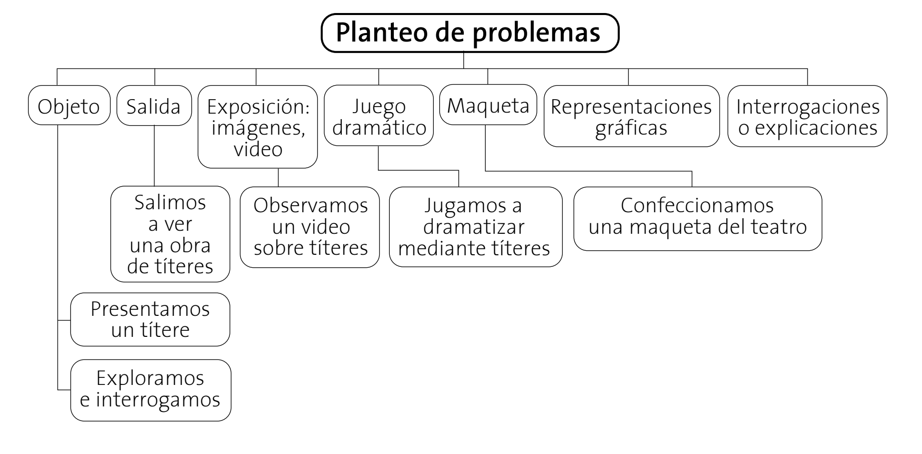
Considerando que un procedimiento o una actitud no se diseñan para situaciones únicas ni se aprenden en situaciones únicas, sino que requieren del análisis de ejes que consideren la articulación y la profundización y que permitan abordar contextos diferentes; y en tanto dicho análisis excede a este trabajo, los mismos no se van a incluir en los ejemplos que se desarrollen.

La secuencia didáctica

La secuencia didáctica de Ciencias Sociales plantea momentos, cada momento se articula con el anterior, estos momentos tienen que ver formas de indagación relativas al mundo social.

- Estrategias para el planteo de situaciones problemáticas.
- Estrategias para la indagación de las representaciones infantiles sobre el contexto.
- Estrategias para la búsqueda de información.
- Estrategias para el registro de la información.
- Estrategias para la organización de la información.
- Estrategias para el cierre.

Primer momento.
El planteo de situaciones problemáticas



Se han presentado algunas posibilidades para plantear problemas sobre el tema; su selección estará determinada por la edad de los niños. Jugar a dramatizar una obra de títeres será posible si se ha abordado el títere previamente. Observar un obra a partir de un video, o bien, invitando a un titiritero, puede plantear una serie de interrogantes en una sala de cuatro años; o bien, en la segunda mitad del año, en una sala de tres años.

Asimismo, plantear problemáticas no es tarea sencilla; es muy común el inicio de una propuesta, en la que se prepara una salida, con

la pregunta: «¿Qué creen que vamos a ver?». O bien: «¿Qué creen que hay?». ¿Qué puede creer un niño que va a ver o encontrar en un espacio que no conoce?; esto es adivinar. Cuando se regresa, al confrontar: «¿Qué vimos?», lo único que hacemos es analizar en qué medida acertamos con nuestras suposiciones. Además de lo preocupante que resulta el hecho de que niños de hasta 5 años —momento de la vida caracterizado por la acción— estén sentados durante períodos de tiempo tan largos que ni un adulto podría soportar.

Parece que existe un temor por el movimiento; estar activos no significa correr por la sala, significa estar realizando actividades con diferentes dinámicas que permitan a los niños y al docente disfrutar de la tarea.

Plantear una situación problemática significa desafiar las concepciones infantiles. Generar un interrogante que hay que resolver mediante una indagación. Entendemos que adquirir nuevos saberes no supone estrictamente lo conceptual; se trata de aprender a observar, a elaborar conclusiones; adquirir pautas de respeto es también adquirir nuevos saberes.

Saberes previos y representaciones infantiles sobre el contexto

Acordamos que los saberes previos son los marcos teóricos con los que los niños explican el mundo social; son los supuestos y concepciones que ellos sostienen. Eso ya ha sido desarrollado. Por ejemplo, los niños tienen ideas mágicas respecto del mundo; los niños urbanos dibujan al pollo como lo ven en el supermercado; realizan comentarios del estilo: «Mirá, qué lindo ese arbolito, le colgaron naranjitas»; como si se tratara de un «arbolito de navidad»; comentarios como este forman parte, entre otros, de sus explicaciones del mundo. Si decidimos trabajar los títeres y les mostramos que hay una persona que sabe hacerlos, que dedica tiempo a esa tarea, que para ello necesita de un espacio especial y que tiene saberes, esto no significa que, cuando el niño de cuatro o cinco años vea un envase que contiene leche, pueda suponer que, para que eso sucediera, se llevó a cabo un proceso que involucró a muchas personas.

Lo que queremos significar es que en cada secuencia se planteará la posibilidad de desafiar las ideas infantiles respecto del contexto que se haya decidido estudiar.

Con el tiempo, a medida que crezca, el niño atravesará etapas que le permitirán analizar contextos, elaborar conclusiones, y adquirir

nuevos saberes que le propondrán la escuela, la familia, sus amigos, los medios de información y sus propias observaciones, entre otros; y así irá comprendiendo que los productos son elaborados por el hombre.

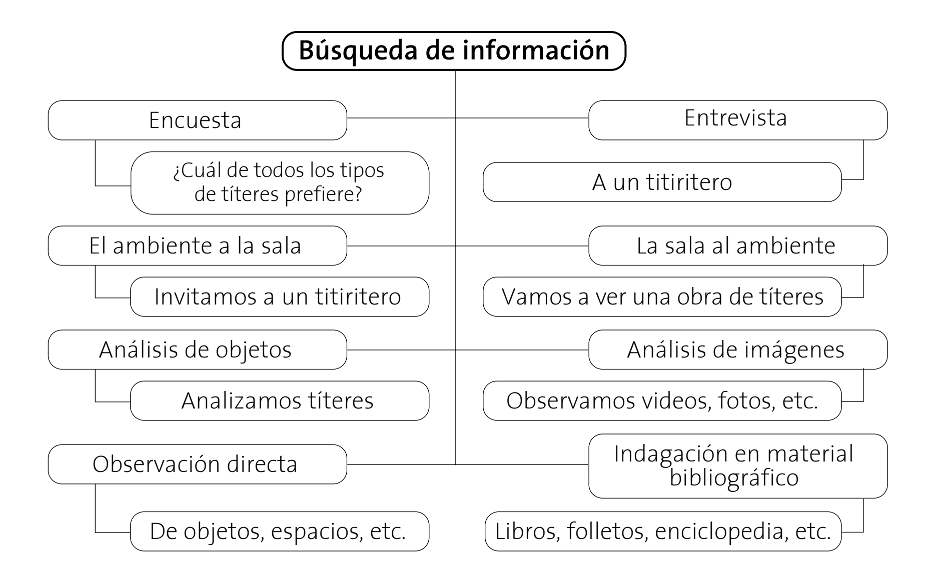
Por eso no vamos a hablar de «saberes previos», sino que vamos a considerar a este momento como aquel que «plantea problemas que desafían a las representaciones infantiles acerca del contexto». Reservando el concepto «saberes previos» para el momento en el que el docente, a partir de seleccionar una idea organizadora, decide trabajar ciertos saberes o concepciones que los niños tienen sobre el mundo social.

Es el docente el que, al seleccionar una idea organizadora, está decidiendo acerca de los saberes previos sobre los que va a trabajar.

Durante mucho tiempo, cuando se relataba el diseño de la secuencias, se escuchó la frase: «y entonces averiguo los saberes previos»; la pregunta es: ¿cómo voy a averiguar los saberes previos cuando ya se ha planificado el recorrido?

Las ideas organizadoras son el aporte que marca la diferencia; el docente selecciona aquellos saberes o marcos teóricos que se propone resignificar. El contexto o recorte de la realidad le servirá de continente para esa tarea.

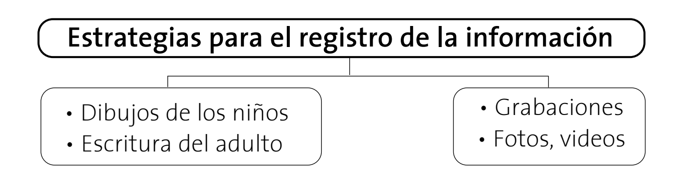
Segundo momento.
Estrategias para la búsqueda de información



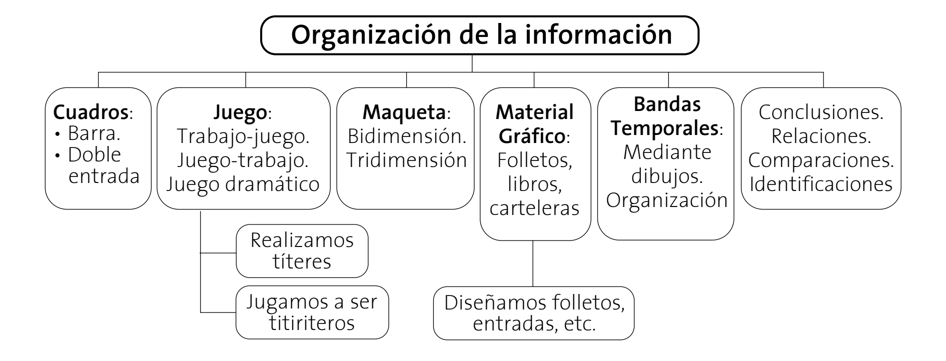
Este momento parece uno de más conocidos y aplicados; pero, como venimos hablando de «secuencia», debe remarcarse que este momento no está disociado del anterior. Una vez que hayamos terminado de trabajar con las representaciones que los niños tienen del contexto, nos sentaremos a reflexionar acerca de aquellos aspectos que no pudimos resolver o aquellos interrogantes que surgieron; así se diseñará el recorrido para la resolución de esos interrogantes. La encuesta, como la entrevista, diseñada en la sala, permitirá averiguar lo que no sabemos, a partir de las personas o informantes. Las salidas al ambiente; el análisis de objetos; la búsqueda en bibliografía e imágenes —entrar en una imagen mediante la observación y ponerla en movimiento con todos los sentidos— ampliarán la información en relación con el planteo inicial.

Tercer momento.
Estrategias para el registro de la información

El registro de la información es un momento de la secuencia en el que el niño, realizada la tarea de búsqueda de información, la registra. Durante las salidas al ambiente no siempre es posible registrar información; en algunas oportunidades, como podría ser el caso de las visitas guiadas, se presentan impedimentos para esta tarea, por lo acotado del tiempo y el diseño mismo de dichas visitas. El niño registra a través de su medio gráfico: el dibujo. Esta tarea debe llevarse a cabo en el lugar, ya que recordar lo que se ha visto no es lo mismo que registrar lo que se ve; existen también otros medios para llevarla a cabo: valerse de la tecnología, es decir, de grabaciones, videos, etc., o bien dejar que el docente sea el mediador.



Cuarto momento.
Estrategias para organizar la información



Este momento suele ser muy importante, ya que es el momento en el que nos detenemos a analizar qué es lo que hemos recolectado; escuchamos entrevistas, observamos fotos, analizamos aquellos objetos que pudieron haber sido obtenidos en el recorrido previo. *Lo importante* es que este momento no resulte en actividades en las que los niños permanezcan sentados un tiempo por demás de extenso. Ni trabajar con preguntas o interrogantes reiterativos—admitamos que, como adultos, no podríamos estar sentados en el piso de la sala el tiempo que muchas veces están los niños, en una edad caracterizada por el movimiento y la acción—. Muchas de las actividades que se enumeran resultan largas si la información es abundante; el resultado es un docente pidiendo que se sienten, se callen, se queden quietos. Eso sucede simplemente porque los niños «se aburren». Más allá de lo que las convenciones teóricas propongan, primero están los niños; si sus niños se aburren con una actividad, no la haga; cámbiela por otra, pero adquiera los instrumentos teóricos para fundamentar sus acciones desde referentes válidos.

Se ha instalado una afirmación: «en el Jardín no se juega más», «los niños no juegan». Si los niños no juegan es porque no se diseñan instancias de juego; parece que resulta más sencillo tenerlos sentados en ronda. Cuando el docente diseña y favorece instancias de juego, los niños no se aburren. Las Ciencias Sociales proponen múltiples instancias de juego; el hecho es aprovechar lo que la propuesta plantea. Diseñar un juego lleva tiempo; el docente debe conoce el contexto, participar, diseñar intervenciones; muchas veces el espacio se ve alterado, pero el hecho de que los niños jueguen vale la tarea.

Analicemos algunas de las opciones que se plantean.

Los gráficos: son propuestas para niños más grandes; un gráfico en sala de tres años no es viable: deben abordarse actividades cortas, las variables de información a organizar deben ser acotadas, y no siempre podrán participar todos. Si veinte niños tienen que pasar a colocar la información, huelga advertir que, llegado el momento de la conceptualización que la información propone, la tarea terminará diluyéndose; lo que queda por decir es «salgamos al patio», y perder, de esta forma, el momento de cierre de la actividad.

El juego: «El uso educativo del juego puede ayudar al desarrollo integral del sujeto, si en él se producen procesos que ejerciten sus capacidades» (Ortega, 1995:21). «El juego reúne, en sí mismo, los aspectos tradicionales que hacen a la historia del Jardín de Infantes y, al mismo tiempo, las concepciones referidas a los modos de conocer del niño pequeño» (Sarle, 2001:36-37).

Trabajo-juego: «Los niños confeccionan, en grupos y con anticipación, los diferentes elementos necesarios para la actividad final. Este puede consistir en un juego simbólico (jugar a la panadería) (...) en el trabajo-juego el énfasis está puesto en el proceso de preparación previa de los materiales» (GCBA, 2001:131).

Juego-trabajo: «Supone la existencia de diferentes materiales de trabajo de libre acceso para los niños, que permiten actividades disímiles y simultáneas de construcción, dramatización, experimentación, exploración, entre otras. A diferencia del trabajo-juego aquí no hay producto previo, común a todo el grupo que guíe las actividades» (GCBA, 2001:131).

Juego dramático: «En el Jardín, una de las propuestas didácticas basadas en el juego de roles es el denominado "juego dramático". El juego dramático es un tipo de actividad que tiene como base el juego de simulación o simbólico, como juego protagonizado, de papeles sociales o sociodramático (Sarle, 2001:170).

El juego constituye una instancia valiosísima para la recreación de contextos sociales; tanto al iniciarse la secuencia —momento en el que permite evaluar cuáles son las representaciones que los niños tienen del contexto objeto de estudio— como durante las instancias finales del recorrido —una vez realizados los materiales que pondrán en juego la observación, las relaciones, la indagación que los niños llevaron a cabo acerca del contexto—. El *trabajo-juego* permite diseñar el contexto social que se ha de recrear; mediante el análisis, la toma de decisiones, y el

repensar. En este momento final, el juego se verá enriquecido a partir del recorrido previo, e incorporará relaciones vinculadas al mundo social que permitirán apreciar cómo los niños han complejizado su ideas del contexto mediante dichas relaciones relativas; las cuales se refieren al rol de las personas, la organización del espacio, los objetos específicos, mediante intervenciones y diálogos en los que se incluye, en la dinámica social, el papel de lo económico y lo cultural. El trabajo-juego puede ser una propuesta que abra posibilidades de reflexión posteriores al recorrido.

La maqueta: tanto en bidimensión (un dibujo adherido a un soporte plano, un palito de helado ubicado en una plancha de telgopor) como en tridimensión, en salas de cuatro y cinco años, permite elaborar conclusiones relativas a relaciones entre el espacio, su uso, los objetos, las personas que los usan. He visto maquetas maravillosas que demostraban la capacidad de observación del niño y reflejaban el recorrido que había planteado el docente. He presenciado enriquecedores juegos con maquetas. El Jardín de Infantes es un espacio en el que la comunidad participa activamente; generalmente, las «muestras» relativas a los trabajos de los niños hacen que los docentes guarden las producciones para ese momento. Por favor, permita que jueguen con sus maquetas, luego guárdelas; cuando llegue el momento de la muestra, rescátelas; revise con los niños la propuesta que les dio origen, enriquézcalas, proponga reflexiones, recuerde con ellos los conceptos; y luego, expóngalas. Es tan triste observar, especialmente en las escuelas primarias, las maquetas arrumbadas, tapadas por el polvo del tiempo, arriba de los armarios. Si no se van a usar, reutilice sus insumos en nuevos proyectos. Esto también es lo obvio.

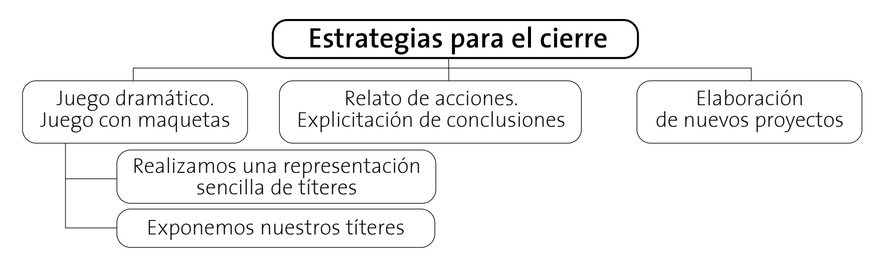
Material gráfico: El trabajo que permite la elaboración de folletos, revistas, libros es muy enriquecedor. Soy partidaria de los folletos; realizados con una hoja doblada en dos o tres sectores; son viables para el trabajo sobre algunos contextos. Cada niño puede realizar el propio; representan un trabajo de síntesis acotado, sencillo. La revista escolar permite un trabajo de indagación interesante. He tenido la oportunidad de coordinar una capacitación en la Escuela Normal N° 1 en la que los docentes realizaron un cuadro de doble entrada gigante usando las revistas mismas; sobre un eje se analizaba una de las revista a partir de las secciones, y, sobre el otro, diferentes tipos de revistas. El trabajo que llevaron a cabo con los niños para tomar decisiones para su revista frente a ese enorme y multicolor cuadro fue sencillo, ya que el recurso mismo

llevaba a la reflexión. Pero esta tarea fue posible por el recorrido que habían diseñado previamente.

Bandas temporales: Su objetivo es la organización del tiempo, ya sea de acciones cotidianas como de procesos. Si mediante tarjetas con dibujos realizamos la agenda del día —en este caso se prioriza la organización cronológica—, cada día la organización de actividades será diferente. Si, por ejemplo, reflejamos procesos de elaboración: de pan, de helados; en estos casos se enfatiza la lógica que subyace a cualquier proceso productivo, en la que el tiempo se relaciona con la acción de las personas para la obtención de un producto.

Quinto momento. Estrategias para el cierre

Las secuencias se cierran, ya sea conceptualizando, analizando el recorrido, volviendo sobre el juego, abriendo nuevos interrogantes o dando a conocer las acciones realizadas. Es necesario un momento de reflexión. Después de la acción, viene la calma. El cierre es eso. El tránsito desde un momento de acción y producción a un momento de reflexión, para iniciar otra vez un nuevo recorrido.



A modo de síntesis

Hemos concluido el recorrido centrado en la reflexión sobre el área, su enfoque, y el impacto de este en el diseño de los recorridos didácticos. El diseño de las acciones es quizás el momento más atractivo, por lo creativo, por la acción que implica; es un momento altamente placentero. Aquí se pretendió analizar los criterios para la selección y redacción de contenidos y el diseño de la secuencia didáctica. Ahora comenzamos a analizar la inclusión del área en las estructuras didácticas.

Capítulo 5 

Las Ciencias Sociales en las unidades didácticas: la selección y análisis de contextos

A modo de introducción

En este momento del recorrido nos vamos a centrar en la inclusión de las Ciencias Sociales en las unidades didácticas. No es el objetivo definirlas o teorizar acerca de las mismas; recordemos que el área de las Ciencias Sociales es una de las áreas que integran, con el resto, la estructura. De lo contrario, corremos el riesgo de homologar el área con la unidad didáctica en sí misma. Atendiendo a esto, se tratará acerca del lugar de las Ciencias Sociales en el análisis de contextos y en el análisis de actividades que impliquen la elaboración de productos.

A partir de un enfoque que se centra en la alfabetización ambiental, esta área del conocimiento puede ser figura o fondo, pero difícilmente esté ausente.

Aclarando, como se ha hecho en varias oportunidades, que, como hablamos de Ciencias Sociales, esta es una mirada relativa; afortunadamente, el mundo social propone múltiples miradas para un mismo objeto de estudio. Es de desear que, cuando finalice este tramo del recorrido, acuerde con muchos de los aspectos planteados y cuestione otros; aplique algunos de ellos y modifique varios; de ser así este desarrollo habrá sido exitoso.

La unidad didáctica: los contextos

«La unidad didáctica constituye un "entramado" en el cual todos sus elementos se integran en un interjuego dinámico. Al reconocerse como la organización de un recorte de la realidad, implica una mirada desde los aspectos naturales, sociales y culturales que la conforman. Implica la organización de los contenidos en función de un contexto o recorte, que se selecciona teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y los saberes previos de los niños, las diversas realidades familiares, contextuales y escolares, las prescripciones curriculares, la pertenencia en relación con el tiempo en el cual se desarrolla y los espacios significativos» (Pitluk, 2006:67).

La unidad didáctica es una estructura que gira en torno al estudio de contextos. Las Ciencias Sociales constituyen una parte de la estructura, pero, como el término lo indica, una estructura remite a una relación coherente y armónica entre las partes que componen ese todo que es la unidad didáctica

Siguiendo a Edgar Morin, como ya se ha dicho, el contexto es complejo, multidimensional, global —estos conceptos fueron trabajados con anterioridad—. Ahora nos vamos a centrar en los alcances del mismo en el momento de seleccionar los contenidos relativos al área.

Reiteramos que vamos a entender por contexto un sistema complejo. Si, además, nos detenemos en el concepto de que el contexto constituye una unidad, comprenderemos que la misma tiene límites, relaciones, a la vez que se incluye en totalidades mayores o incluye totalidades menores. Comprender el alcance de un contexto nos permite comprender los alcances de la inclusión del área en la unidad didáctica y evitar así la sobreabundancia de contenidos, lo que redunda en una dificultad a la hora de conceptualizar y cerrar el recorrido.

Pero, para poder comprender mejor estas afirmaciones, vamos a remitirnos al mismo mundo social.

La selección del contexto

Los criterios para su selección van a estar determinados por múltiples factores de orden institucional: proyectos de sala, características del grupo. Pero también es conveniente tener en cuenta el nivel de complejidad que presenta el contexto y la edad de los niños.

Cuando, con una sala de tres años, se pretende abordar recortes relativos a la historia del barrio o de la comunidad, tenemos que admitir

que un niño que se está apropiando aún de su propia historia no puede analizar fotos y objetos que datan de 50 años atrás.

Si bien el contexto es multidimensional, existen ejes de ingreso al mismo a partir de los cuales se han de establecer relaciones. Con los niños más pequeños, el espacio y los objetos nos proponen niveles objetivos mayores que los cambios en el tiempo. Una propuesta referida a títeres, en una sala de tres años, no obtuvo los mismos logros en la primera mitad del año que otra que se llevó a cabo en la segunda mitad del año; la razón es que los niños de tres años realizan cambios significativos a partir de las vacaciones de invierno. Ingresan con escasos dos años; muchos se tienen que adaptar a la institución; en la segunda mitad del año, ya cuentan con tres y cuatro años; han establecido vínculos; se han incorporado a la dinámica institucional; conocen los ritmos; han crecido.

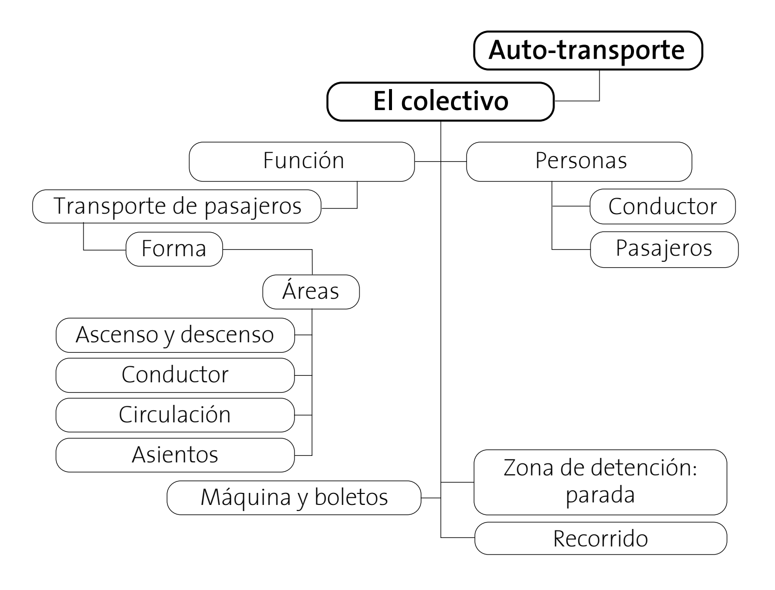
Cuando seleccionamos un contexto, tenemos que tener en cuenta las características del grupo. Otros elementos a considerar son el momento del año y también la alfabetización que los niños traigan de sus hogares. Es común escuchar a las personas decir: estos niños o jóvenes no tienen hábitos, o no saben nada. No hay personas sin hábitos, no hay niños que no sepan nada. Quizás no tienen los hábitos que pretende formar la escuela; o bien no saben lo que la escuela espera. Existen comunidades que ocupan casas tomadas o viven en hoteles, en las que los niños no conocen el inodoro. Sus mamás, como forma de protección, evitan que los niños hagan uso del mismo, por múltiples razones que validan la decisión. En este caso, el baño puede ser un contexto a ser analizado; mientras se va aprendiendo a hacer uso de sus objetos, se va reflexionando acerca de su función, acerca de los espacios compartidos —es probable que un desarrollo de este tipo demande que la actividad deba repetirse—. Esto también es lo obvio; esto también es el ambiente y la alfabetización ambiental. El baño es un contexto que será leído en contextos más inclusivos, en una relación entre este sector y la escuela. El baño de una casa será diferente, porque la relación con el contexto hogareño, la cantidad de personas que lo utilicen, la asiduidad marcarán una diferencia.

Los contextos seleccionados proponen múltiples recorridos; el docente deberá adecuarlos a la edad de los niños.

¿Cuáles serían los criterios para aproximarse a las relaciones relativas a un contexto?; una posibilidad es la que se plantea seguidamente.



Una propuesta para sala de 3 años: «El colectivo»



El colectivo es un objeto cuya función es el traslado de personas; por su diseño, constituye un contexto a ser estudiado. En una sala de tres años, observar un colectivo, junto con jugar al colectivo o asumir roles, puede ser una actividad que acerque a los niños a la exploración del ambiente, a la vez que permita elaborar algunas relaciones sencillas. Como se observa en el mapa de oportunidades que brinda el contexto, se ha priorizado el espacio, el rol de las personas y los objetos, con la inclusión del boleto.



Una propuesta para sala de 4 años: «La fábrica de pastas cercana a la escuela»

Se selecciona este ejemplo considerando que las pastas constituyen una tradición; suele resultar sencillo visitar este contexto de producción. En función de la elaboración de este producto, que presenta variedades (por ejemplo, con relleno y sin relleno), se organizará el contexto; tanto desde el punto de vista de la organización social como desde el punto de vista de la organización del espacio y los saberes que implica tener el conocimiento para realizar pastas a un nivel que supera el familiar.



- **Contexto productivo**

La fábrica de pastas

Contexto productivo	Contexto comercial
Oficial cocinero, ayudante de cocina, proveedores	Encargada, vendedores, clientes
Sector de elaboración; depósito de: cajas, materia prima; baño	Entrada, sector de heladeras, área de cliente, sector de caja
Amasadora, sobadora, raviolera, ñoquera, horno, picadora, moldes de pastas manuales	Cartel (nombre, promociones). Heladeras, envases, caja registradora
Tiempo de elaboración del producto	Horarios del comercio
Costo de elaboración	Costo del producto a la venta
Decisiones relativas a: elaboración, productos, calidad. Habilitación	Decisiones relativas a la venta, promociones, ofertas. Habilitación
Saber hacer adquirido a partir del saber hacer	La venta de ñoquis los días 29 de cada mes

La elaboración de pastas presenta particularidades en la medida en que se trate de la elaboración casera o la industrial —que se caracteriza por las pastas secas—. Cuando hablamos de «fábrica» nos estamos refiriendo a un modo de elaboración y a las características del producto; en este caso, pastas frescas, un eslabón intermedio entre las pastas caseras y las pastas industriales envasadas, con un tiempo diferente de conservación. Aquí vamos a seleccionar la fábrica de pastas para una sala de cuatro años.

En este ejemplo, se ponderó el contexto de producción; para trabajar sobre ello, se han propuesto relaciones que incluyan: materiales; diseño; herramientas utilizadas en la elaboración; saberes que se ponen en juego; características culturales de los objetos, en este caso,



de tipo alimenticio. La propuesta puede diseñarse pensando en que los niños comprendan que las pastas son elaboradas por las personas y, de este modo, revisar sus marcos teóricos respecto de la construcción social de la realidad.

La propuesta de actividades puede incluir: llevar pastas, analizarlas, (oler, cortar, diferenciar); diseñar una salida a la fábrica de pastas; indagar las particularidades del trabajo en una escala de producción considerable.

Pero también existe la venta de pastas; es decir que la fábrica de pastas permite el análisis de un contexto relativo a la elaboración y a la venta; estos son dos momentos distintos del proceso productivo.

Si decidimos organizar una salida a este atractivo lugar, la mirada tendrá que focalizar estos dos momentos como momentos diferentes. Si se realizan materiales para la tarea, será necesario reflexionar acerca de la función de los objetos en virtud del sector en que se encuentran, sus características y el lugar que ocupan en el proceso.

El juego relativo a la fábrica de pastas, dará cuenta de la producción y la venta. En este caso, no es conveniente invitar a ningún familiar a hacer pastas porque el contexto que se ha indagado tiene características industriales y no domésticas. Si se decide realizar pastas, las hará el docente con los niños, para lo cual asumirá el rol de «oficial cocinero»

Hay lugares en los que la fabricación de pastas se realiza de forma casera y a pedido de los clientes; esta es también una forma de elaboración en una escala que supera a la que se realiza en una familia. Si se decide abordar este contexto, se invita a la persona que lleva a cabo esta tarea; en el caso de que sea miembro de la familia de los niños, su concurrencia al Jardín la realiza desde su oficio o rol laboral.

En una experiencia de capacitación, organizada desde la Escuela de Capacitación Docente (CePA), que coordiné conjuntamente con la Lic. Judith Taub, y que se llevó cabo en una sala, a cargo de la Profesora María Inés Torner, del Jardín de Infantes Nucleado C, del Distrito Escolar 16 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se diseñó un juego dramático que cerró y conceptualizó la secuencia. En esta los niños recrearon la tarea de elaboración y venta. Lo interesante fue que algunas niñas se colocaron un delantal y cocinaron en el sector de dramatizaciones lo que habían comprado en la fábrica de pastas; completaron así, espontáneamente, el proceso de consumo.[1]

1. Propuesta de capacitación mixta realizada por la Lic. Judith Taub y la Profesora Beatriz Goris desde la Escuela de Capacitación. El ejemplo citado se desarrolló en el Jardín de Infantes Nucleado C (JIN «C»), del Distrito Escolar 16, dependiente del



Un recorte habitual: «La verdulería cercana a la escuela», para sala de tres años

La verdulería es un recorte habitual; este es un contexto cuya función es la venta de frutas y verduras. El tratamiento del contexto va a variar de una sala de tres años a una de cinco años.

- Sala de 3 años: Jugamos a la verdulería; visitamos la verdulería cercana; nos presentamos; volvemos a jugar a la verdulería con aquellos elementos que tenemos en la sala.

Generalmente, se compran frutas con las que se realiza una ensalada de fruta. Detengámonos un momento. La unidad didáctica se puede llamar: «La verdulería cercana a la escuela»; las Ciencias Sociales aportan a dicha estructura el análisis del ambiente social. Es probable que el docente persiga acercar al grupo a una mirada compleja de la venta de este bien primario. Se organiza una salida a la verdulería; se lleva a cabo una entrevista al verdulero; se observan los objetos, máquinas y herramientas que se utilizan para la venta de verdura; se analizan las formas de venta, y la forma en que son organizados los productos en el espacio. Es decir, se propone una mirada multidimensional del contexto.

Posteriormente, se llevan a cabo estrategias de trabajo-juego para recrear la verdulería. Aunque este relato parezca una receta, ya que detrás de una actividad viene otra, todas están articuladas con una coherencia interna que les otorga la propia secuencia didáctica. Luego, se compran frutas y se realiza una ensalada.

Detengámonos un momento en este contexto; las verdulerías son lugares bellísimos: en verano explotan en colores, olores, y proponen múltiples sabores. En invierno, las bandejitas de ensaladas son reemplazadas por las de sopa. Más allá de la actividad lúdica, la ensalada de frutas, como producto social, es un alimento que se incluye preferentemente dentro de los postres, no tiene muchas relaciones con el análisis del contexto.

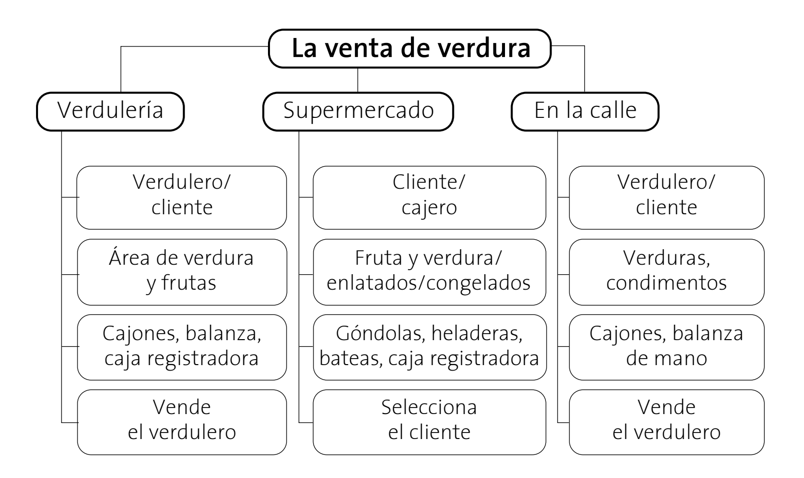
Quizás podría ser incluida en un proyecto en el que, recolectando recetas de postres, decidimos realizar alguno, y vamos a la verdulería como el lugar en el que se compran los insumos. Pero, en este caso,

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la sala a cargo de la Profesora María Inés Torner.



los pormenores de la vida del verdulero no nos van a interesar, ya que no se incluyen dentro del recorrido que planteamos.

Puede que usted esté pensando: «Pero me pareció atractivo comprar frutas y realizar una ensalada». En ese caso la respuesta sería: «Está bien, pero no pensemos que con el hecho de llevar a cabo la elaboración de ese producto estamos enseñando un contenido».



Continuemos reflexionando acerca de este oloroso contexto. Generalmente, la verdulería es abordada en salas de tres, cuatro y cinco años. Surge aquí otro interrogante. ¿En qué medida se ha profundizado el contenido? La verdulería es un espacio social destinado a la venta de verdura, pero la venta de este producto se lleva a cabo en la actualidad de formas diferentes. Analicemos algunas.

- La venta en supermercados permite trabajar el concepto de autoservicio; a la vez propone formas de venta de verdura con diferentes niveles de elaboración: latas, congelados, desecados, verduras frescas (por unidad, en bandejas o bolsas). Cada uno de estos producto complejiza la cadena productiva.
- La venta de verdura se lleva a cabo en la puerta de supermercados, o en la calle; en estos casos el tipo de balanza, la forma de organización de la mercadería, así como la variedad, es diferente.
- En muchas zonas existen personas que realizan venta ambulante de verdura y utilizan para ello pequeños carritos, o bien camioncitos. Muchas veces participa de la tarea toda la familia.
- Hay comercios que venden productos naturales y venden también verduras y frutas desecadas.

- Las frutas proponen igualmente un recorrido desde el contexto de producción de la materia prima en huertas o quintas hasta la elaboración y venta de dulces. Las personas que participan en el proceso pueden enriquecer la mirada de los niños.

Los ejemplos citados, por consiguiente, proponen diversos contextos de análisis; los mismos favorecen la comparación, el establecimiento de relaciones relativas a procesos productivos y el análisis de actividades laborales de personas que aportan desde el trabajo de la tierra, la obtención de productos y la venta de los mismos.

Muchas veces contextos sencillos y cotidianos plantean caminos de indagación realmente atractivos.

Si opta por comparar alguno de ellos, primero, tendrá que seleccionar aquellos que haya decidido comparar; luego, deberá analizar uno por vez; por último, cuando se haya conceptualizado uno, se comenzará el nuevo recorrido para cerrar ambos mediante una comparación relativa a las semejanzas y a las diferencias. Esto favorecerá la inclusión de nuevos conceptos: «autoservicio», «enlatados», «desecados», etcétera.

En este caso usted está trabajando a partir de un eje, la formas de venta y consumo de frutas y verduras; el eje es el que vertebra los contextos.

La selección se efectúa centrándose en una mirada compleja de la venta y consumo del producto.

La propuesta, además, le permite realizar juego dramático; o bien algún tipo de producción; como, por ejemplo, una revista barrial que dé a conocer las posibilidades del ambiente; también puede llevar a cabo la tarea de elaborar un pequeño folleto, o una cartelera. En todas estás propuestas es posible incluir tanto dibujos de los niños como fotos de los productos.

Quizás usted esté pensando: «Pero ¡cómo! ¿Voy a ir al supermercado solamente a ver la venta de verduras?». La respuesta es sí; esto es posible si su objetivo es analizar de qué modo, para la venta de verduras mediante autoservicio, o enlatada, o congelada, es el supermercado el contexto que da respuesta a esta necesidad. Pero, si se decidiera a tomar el supermercado como un contexto caracterizado por el autoservicio y la venta rápida de productos, el recorrido sería otro. El mundo social propone una infinita posibilidad de recorridos; en la medida en que sean coherentes, son válidos.



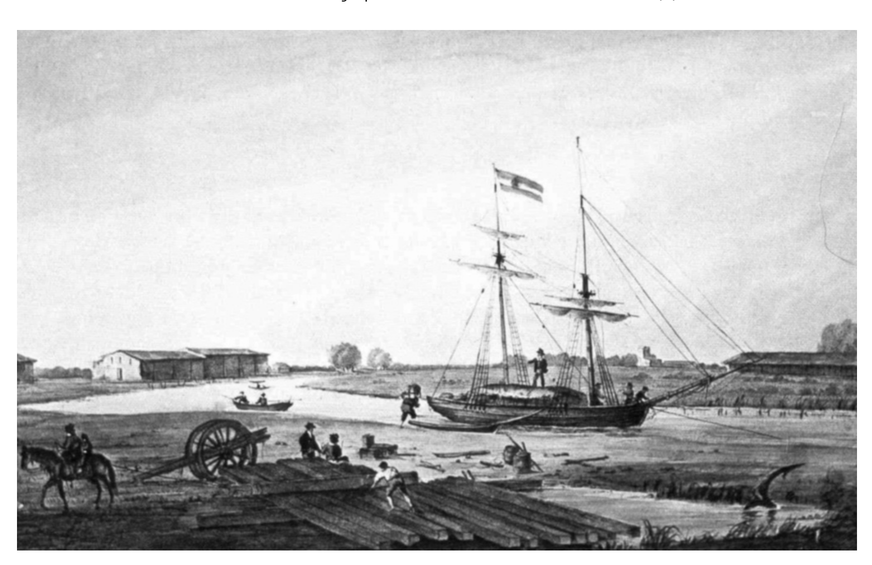


Sala de 5 años. Los contextos históricos

Los contextos históricos remiten al trabajo sobre los cambios y las permanencias; para el tratamiento de contextos históricos se han de diseñar itinerarios adecuados a cada uno de los que deseamos comparar. En este caso, voy a hacer referencia a una experiencia que llevé a cabo, desde la Escuela de Capacitación Docente, en el Jardín de Infantes Integral Nº 4, Distrito Escolar 4º, situado en el barrio de La Boca de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires[2].

La Boca es un barrio tradicional porteño y el Riachuelo constituye el límite con la provincia de Buenos Aires. En esa zona está el lugar que se conoce como «la Vuelta de Rocha». La iconografía la ha reflejado a partir de varias obras a lo largo del tiempo; pero vamos a centrarnos en dos, correspondientes al siglo XIX, las cuales, por sus características, permiten el trabajo con los niños.

Durante la época de Rosas, esta zona abrigada del Riachuelo se llamó «Puerto de los Tachos»; esta zona fue representada, en 1832, por Carlos E. Pellegrini, en una litografía coloreada, con el nombre de «Puerto de los Tachos»; y, posteriormente, en el año 1844, Julio Dausfresne



2. Propuesta de capacitación en servicio, realizada desde la Escuela de Capacitación (CePA), en el JII Nº 4, del Distrito Escolar 4º, del Barrio de la Boca, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Lo relatado formó parte de la experiencia directa que llevé a cabo con el grupo de docentes del Jardín y su Directora Profesora Diana Tose.

volvió sobre este espacio, y lo representó también en una litografía coloreada, que llamó «La Boca. El Puerto de los Tachos» (del Carril, 1982: 217-218)



Los avances tecnológicos y la aparición de la fotografía permitieron que, en diciembre de 1938, se tomara una fotografía titulada «Boca del Riachuelo» (Fundación Antorcha, 2001); en la misma figuran el vapor de la carrera y el puente transbordador Nicolás Avellaneda.





Las imágenes que representan a esta área de la ciudad, importante tanto para la historia local como nacional, son muchas; los pintores de La Boca —entre ellos F. Lacámera, B. Quinquela Martín, V. Cúnsolo— la han recordado según sus estilos y miradas particulares del mundo; lo cual da cuenta de cómo las personas son mediadoras en la representación de un contexto, y del modo en que esta mediación es llevada a cabo por cada uno desde su propia perspectiva y subjetividad.

Cuando nos ubicamos en el extremo de la Vuelta de Rocha, con las imágenes a la vista, se podían observar —a partir de recursos diferentes, como las litografías, las fotos y la observación directa del medio— tres momentos de la historia del lugar; la realidad en el siglo XIX; el mismo espacio en el siglo XX; y su realidad presente en el siglo XXI. Si bien estas categorías temporales son para el adulto, el niño puede comparar, al partir de fuentes icónicas, tres momentos del espacio en el que el vive.

Esta propuesta se realizó desde una mirada centrada en el cambio, y permitió conceptualizarlo a partir de tres maquetas; dos de ellas trasladaron las fuentes analizadas a una representación tridimensional; la tercera representó la realidad a partir de la observación del ambiente, (que también podría ser registrada mediante una foto a color para establecer diferencia con la anterior). Una vez que se habían realizado las tres maquetas, sólo restaba compararlas infiriendo cambios, permanencias, transformaciones; de la comparación surgió el tema de la contaminación, como un conflicto relativo a un inapropiado uso del ambiente y sus recursos.

También hubiera sido posible realizar una maqueta móvil, en la que se quitaran y agregaran elementos para ir marcando la transformación del espacio. A partir de la obtención de los insumos necesarios surgidos del análisis de la fuentes, se recrearía la realidad relativa al siglo XIX; se la analizaría, luego, identificando los cambios que la transformaron en la realidad del siglo XX, se llevarían a cabo las transformaciones y conceptualizaciones necesarias; por último, siguiendo el mismo itinerario —también mediante el cambio de elementos en la maqueta—, buscaríamos señalar las transformaciones necesarias que nos llevaran finalmente a un análisis del presente.

Ambos recorridos permiten elaborar conclusiones relativas al espacio, el desarrollo tecnológico, el uso que las personas hacer del medio, formas económicas, etcétera.

El tiempo pasó y dejó huellas, signos, señales que se expresan a partir de testimonios que han dado viajeros y artistas plásticos, y que



también se encuentran inscriptos en la arquitectura y en la organización urbana. Donde hay un hombre, hay una historia. El texto está para aquel que quiera leerlo.

A modo de síntesis

Las unidades didácticas son estructuras didácticas organizadas a partir del análisis de contextos, recortes de la realidad. En este momento del recorrido se ha pretendido analizar la selección de contextos en salas de tres, cuatro y cinco años. Los contextos propuestos ofrecen diferentes niveles de complejidad. Al mismo tiempo, se ha pretendido plantear una mirada que supere la simplificación que muchas veces caracteriza la mirada del mundo social. Los comercios pueden remitir a contextos de análisis con funciones diferentes, desde el momento que aportan y ocupan esferas diferentes en la organización social. Desde un eje temporal, y a partir de un determinado espacio de la ciudad, se propuso el análisis de cambios y permanencias; igualmente, se podría haber centrado el análisis en contextos que expresaran los cambios a partir de objetos, costumbres, formas de producción, estilos de vida.

El eje siempre estará determinado por la selección que el docente realice, y este no deberá dejar de tener presente que se trata de una forma que le permite efectuar comparaciones.

Capítulo 6 

Las Ciencias Sociales en los proyectos didácticos

A modo de introducción

Los proyecto son estructuras didácticas cuyo itinerario se organiza en torno a un eje que persigue la elaboración de un producto, sea éste un producto tecnológico, cultural o ecológico. Los proyectos tendrán en cuenta la edad de los niños y las posibilidades de los mismos. No es lo mismo una sala de tres años durante la primera mitad del año que durante la segunda. La edad de los niños, la complejidad del proyecto tienen una relación directa con la posibilidad de obtener un logro exitoso.

Los proyectos didácticos. Los productos

A los proyectos «se los define como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado. Este producto final se va construyendo en distintos acercamientos en función de lo investigado y analizado, se va realizando en etapas y puede estar integrado por productos parciales» (Pitluk, 2006:74).

El proyecto tendrá su punto de partida en una problemática, el surgimiento de una necesidad, la concreción de un deseo. Este punto de partida permitirá determinar un recorrido; durante el mismo, el mundo

social aportará, desde diferentes lugares, saberes que le son relativos; y a ello se sumará el aporte de las personas, junto con la indagación de espacios, objetos y herramientas. Esto dependerá de las características del producto abordado. Y, finalmente, se arribará al punto de llegada; la concreción de la meta.

El proyecto implica decisiones, cambios, evaluaciones; el mismo culmina con la elaboración de un producto. Es común observar que los proyectos sobreabundan en actividades, algunas de las cuales no giran estrictamente en torno al eje problemático. Una de las razones posibles es que tanto unidades didácticas como proyectos pueden concluir con un producto. ¿Cuál es entonces la diferencia?

«De alguna manera el producto es el punto de llegada, pero será el punto de partida para el docente y los niños, ya que determina el recorrido que deberán seguir para alcanzar el producto propuesto» (Taub, 2003:1). Comencemos por definir qué entendemos por «producto». ¿Un producto es un objeto? ¿Una obra de teatro es un producto? ¿Qué tipo de producto? ¿La decoración del Salón de Usos Múltiples (SUM) para una fiesta es un producto? ¿Qué tipo de producto? ¿El saneamiento de la plaza es un producto? ¿Qué tipo de producto? ¿Un recetario de comidas típicas es un producto? ¿Qué tipo de producto? La lista sería infinita.

Suele suceder que, en el eje que articula las actividades que se han de llevar a cabo para la elaboración del producto, aparece la indagación de contextos que nada tienen que ver con el objetivo planteado.

Criterios para la selección de actividades

Si decido llevar a cabo una obra de teatro, es posible que nada aporte la historia del teatro.

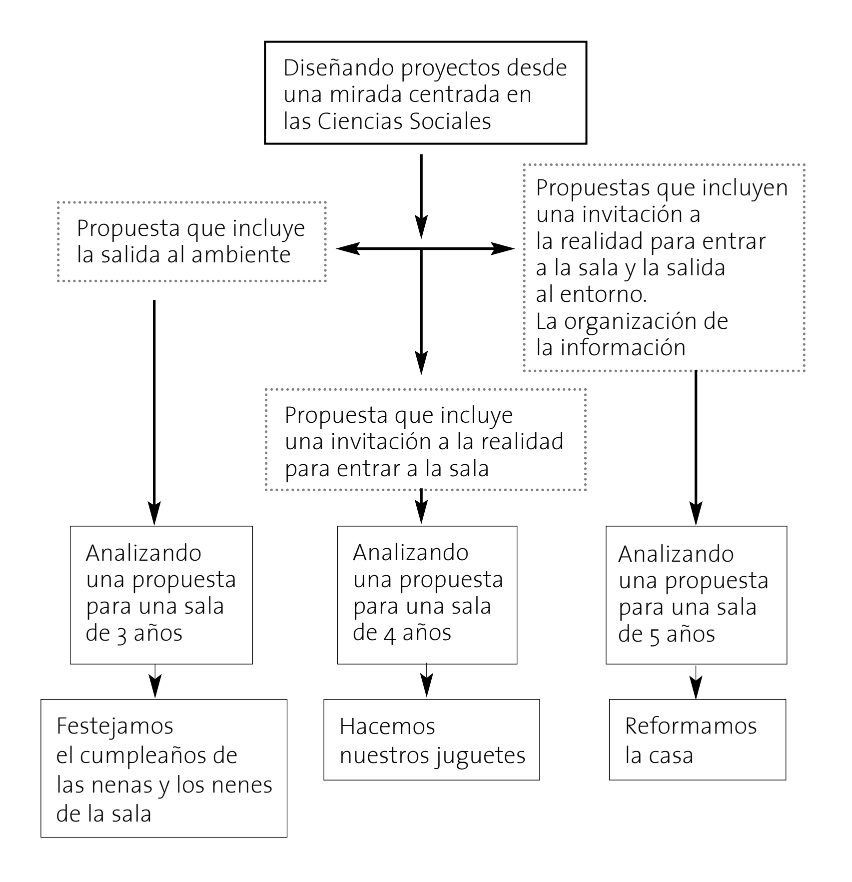
Si decido decorar el Salón de Usos Múltiples (SUM) para la fiesta de fin de año, es posible que nada aporte la historia de la escuela.

Si decido sanear la plaza, es posible que nada aporte la historia de la plaza.

Si decido realizar un recetario de comidas típicas, es posible que nada aporte la visita al almacén o la historia familiar de los niños.

Lo que se quiere significar con estas observaciones es que, una vez planteado el problema, se debe tener presente el punto de llegada, y evitar la inclusión de contenidos o contextos que no son pertinentes al eje que se estudia.

El armado de proyectos en Ciencias Sociales



El proyecto nos demandará permanentemente tomar decisiones y resolver situaciones. A lo largo del recorrido, el proyecto irá presentando desafíos; y esto determinará que, para superarlos, deban diseñarse acciones. También puede suceder que «el imponderable», una de las características de la realidad, nos proponga nuevos recorridos, otras alternativas; en ese caso se hará necesaria una evaluación para una nueva toma de decisiones.

Coincidimos en que elaborar y llevar a cabo un proyecto es más que la elaboración de un producto realizado muchas veces con ayuda del docente o de los padres. Como también es cierto que un producto no es necesariamente un objeto. Diseñar un proyecto es diseñar un recorrido; diseñar estrategias de búsqueda de información; salir al medio; invitar al medio; observar objetos; elaborar conclusiones; tomar decisiones,

elegir; elaborar síntesis parciales, es decir seleccionar aquellas acciones didáctica «pertinentes» para la consecución del mismo.

Entre otros aspectos a tener en cuenta, debemos ser realistas en lo que se refiere al tiempo que se le dedicará; la importancia de este punto es fundamental para evitar que los niños se cansen, se distraigan, el proyecto se agote, y el docente se sienta frustrado. Un diseño acotado, con recorridos cortos que vayan cerrando y sintetizando tareas, cerrando etapas, permite, en un trabajo con niños pequeños, tomar decisiones acertadas si se producen imponderables, cansancios, o aburrimientos. Es bueno volver a recordar que trabajamos con niños pequeños; muchas veces las presiones provenientes de múltiples esferas hacen que se olvide que, ante todo, por sobre todo, están «los niños».

A continuación se desarrollará la propuesta presentada en la red (ver gráfico arriba); se alternará la teoría con el análisis de la práctica, y se analizarán las actividades pertinentes y algunas que no son relativas al proyecto.



Propuesta para sala de 3 años: «Festejamos el cumpleaños de los nenes y nenas de la sala»

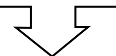
Los festejos forman parte de la cultura y la expresan. Llevar a cabo un festejo requiere de una serie de acciones y decisiones, de una organización.

Cada familia realiza los festejos de cumpleaños de acuerdo a sus pautas culturales, a sus posibilidades económicas, tomando decisiones que proponen un abanico de posibilidades. Si bien, cuando un niño cumple años, siempre hay una torta y una velita que forma parte de un pequeño agasajo.

Festejar el cumpleaños de los nenes y nenas de la sala en una fiesta organizada por ellos puede ser un proyecto corto, atractivo, en el que el mundo social contribuye para un enriquecimiento del evento. El desafío es realizar la organización como un proyecto grupal. En este caso vamos a diferenciar las actividades relativas al proyecto de aquellas que no lo son.

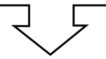


Actividades relacionadas con el eje de este proyecto.



- Analizar qué significa cumplir años.
- Identificar qué se necesita para realizar una fiesta de cumpleaños.
- Visitar una casa de cotillón.
- Invitar a un artesano en la elaboración de productos de cotillón.
- Realizar el cotillón
- Seleccionar una canción.
- Aprender a cantar la canción.
- Realizar una propuesta de juegos.
- Averiguar como se hace una torta con galletitas y dulce.
- Comprar los ingredientes.
- Comprar la velita.

Actividades no relacionadas con el eje de este proyecto.



- Averiguar cómo era el cumpleaños en la época de padres o abuelos.
- Invitar a un familiar a que nos cuente sobre su cumpleaños.
- Invitar a los padres para hacer el cotillón.
- Diseñar un juego dramático sobre el comercio de venta de productos de cotillón.
- Pedirle a un familiar que realice la torta de cumpleaños.

• Diseñando un recorrido posible

Es necesario adoptar un punto de vista que nos permita explicar una expresión propia de grupos culturales desde una mirada compleja; en la que intervienen decisiones personales, formas de consenso y acuerdos respecto de las decisiones y las causas que guían las decisiones de las personas. Por ejemplo: las causas que guían la selección de juegos en función del espacio y de variables temporales; si deben realizarse adentro o afuera; la selección y cantidad de alimentos en relación con las personas; la variedad y cantidad de objetos de cotillón para que todos puedan tener los que les corresponden. Las posibilidades de invitar a otras salas, considerando el impacto que esto produciría en la organización, relativo a la cantidad de alimento y bebida y la cantidad de cotillón, al igual que el tipo de juegos a seleccionar en ese caso.

Avanzar en la reflexión y el análisis sobre un marco de posibilidades significa interrogar al ambiente, evaluar la viabilidad de las propuestas, tomar decisiones, acordar.



Un recorrido posible para un proyecto pequeño relativo a la organización de un momento festivo podría ser:

- Partir de ciertas situaciones problemáticas o propuestas como:
  - ¿Qué tendríamos que hacer si decidiéramos festejar el cumpleaños de los nenes y nenas de la sala?
  - ¿Cómo se festejan los cumpleaños?
  - ¿Qué hay, en los cumpleaños, que tendríamos que incluir en el nuestro?

- Confeccionar un listado de acciones, mediante escritura a través del adulto y mediante dibujos:
  - Hacer el cotillón. Es necesario saber qué cotillón vamos a incluir.
  - Preparar la canción de cumpleaños.
  - Analizar cómo hacemos la torta y dónde compramos la velita.
  - Hacer los regalos, que consistirán en un mismo objeto para todos; serán colocados en cajas de regalos para llevárselos al irse. Se acordará previamente que la sorpresa es que a cada uno le tocará el regalo realizado por un compañero.
  - Seleccionar los juegos que vamos a jugar.

- Las actividades posteriores girarían en torno a la elaboración de la fiesta.
- Visitar una casa de cotillón para ver qué tipo de objetos hay. Comprar uno como muestra si lo deseamos.
- Realizar, mediante un diseño de trabajo-juego, el cotillón que vamos a usar.
- Conversar con la señorita de música para seleccionar la canción que cantaremos.
- Buscar la receta de una torta que se realice con galletitas y dulce. Permitir la posibilidad de realizarla en grupo.
- Ir a comprar la o las velitas, de acuerdo a la decisión del grupo.
- Ir a comprar los insumos para la torta (galletitas, dulce).
- Preparar invitaciones si hemos decidido invitar a la conducción o a niños de otra sala (el dibujo de una torta y una velita ya impreso, junto a detalles del color que adopta la sala para ser reconocida pueden ser suficientes).
- El día de la fiesta realizamos la torta a primera hora; decoramos el aula; nos preparamos; podemos traer algo para

arreglarnos, algún collar, o anillos, o algún reloj si lo tenemos; nos preparamos y, listos para el festejo, que consistirá en apagar la velita, comer algo sabroso y cantar, entramos a nuestro cumpleaños.

- Y... a jugar.
- Antes de irnos, sacamos de la caja el regalo que nos ha tocado.

Como esta propuesta es para una sala de tres años, se sugiere llevarla a cabo hacia los meses finales del año.

• Analizando el recorrido

El recorrido es sencillo; se parte de una situación a resolver y se recorre el camino que realizan las personas para llevar a cabo un festejo como la fiesta de cumpleaños. El mundo social aporta desde objetos hasta la elaboración de productos para decorar o comer. Se establecen relaciones y se toman decisiones en función de la cantidad de niños y los objetos (sombreritos); o bien del tamaño del espacio y las guirnaldas que se desea colocar. Si se decide colocar un cartel de bienvenida, tendrá que ser suficientemente grande para que se vea en la puerta de la sala; lo escribirá el docente y lo decorarán los niños. No se incluyen globos porque hay que inflarlos, y para no invitar a la comunidad, ya que la fiesta la preparan los niños y ellos no pueden llevar a cabo esta tarea; estos objetos pueden ser reemplazados por otros igualmente coloridos y alegres.



El proyecto parte de una situación problemática y recorre alternativas de salida al ambiente, trabajo-juego, toma de decisiones, elaboración de conclusiones, hasta llegar al producto final que es la fiesta en sí misma.



Propuesta para sala de 4 años: «Armamos nuestros juguetes»

El mundo actual, dominado por el mercado de consumo, ha hecho que los niños pierdan, en gran parte, la capacidad de proyectar su imaginación en juguetes construidos por ellos mismos. A partir de la promoción de formas acabadas y perfectas, mediatizadas por la publicidad, se homologa la pertenencia al colectivo social con el sólo hecho de tener un determinado objeto. Si bien es ilusorio pensar que incorporar proyectos sobre la elaboración de juguetes va a cambiar la



mirada que los niños tienen respecto del mercado de consumo, no hay que desatender la cuestión de que ver construir un juguete produce en ellos una experiencia que los atrapa de manera especial.

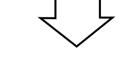
Los contenidos que van a trabajar son: diferentes tipos de juguetes; materiales rígidos; materiales flexibles; articulados; la elaboración artesanal de juguetes.

En términos de generalizaciones se propone trabajar: que los juguetes pueden ser hechos con materiales rígidos, materiales flexibles, o articulados. Los juguetes son hechos por personas, nosotros podemos hacer algunos juguetes.

En cuanto a esto debe considerarse que, a partir del mapa de posibilidades que el mundo social propone, no hay nada más sencillo que incluir recorridos que suelen desviar el eje que vertebra el proyecto.

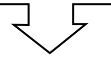
Si el proyecto tiene un eje centrado en la elaboración de juguetes, nos encontraremos con contenidos y actividades que pertenezcan al mismo y otras que no.

Actividades relacionadas con el eje de este proyecto



- Explorar juguetes.
- Establecer semejanzas y diferencias.
- Invitar a un artesano en la elaboración artesanal de juguetes.
- Hacer juguetes con materiales flexibles y materiales rígidos.
- Verbalizar las acciones.
- Analizar el producto.
- Jugar con los juguetes que hemos elaborado.

Actividades no relacionadas con el eje de este proyecto



- Visitar una juguetería.
- Invitar a un familiar a realizar un juguete.
- Elaborar encuestas en la familia acerca de los juguetes que usaban sus integrantes cuando eran niños.
- Abordar los cambios en los juguetes desde la época de los padres o abuelos.
- Invitar a un familiar a jugar.

Las actividades que se proponen tienen que ver con un proyecto centrado en la elaboración de un juguete, no en la venta de juguetes, que siempre suele terminar en un juego relativo a la juguetería, o en el hecho de invitar a un familiar o indagar en las familias. Cuando incluimos una actividad como las enunciadas, entramos, sin darnos cuenta, en una red diferente de relaciones sociales, que nos aleja del camino. La elaboración artesanal de juguetes requiere de un saber,



un conocimiento que de ninguna forma debe ser minimizado o relativizado. Es un artesano en la elaboración de juguetes el que puede mostrar a los niños los momentos de su elaboración. Traer a la sala a un artesano es mostrar a los niños un universo diferente y plantearles que todo hacer, por sencillo que nos parezca, está determinado por un saber; cuando a ellos les regalan un «osito de peluche», hubo una persona, más allá de que la conozcan o no, que tuvo «el saber hacer» que le permitió: realizarlo, darle expresión a su rostro, dar armonía a las proporciones; supo acerca de la elección de colores y realizó un diseño que hace de ese «osito de peluche» un objeto producto de una serie de conocimientos.

- **Veamos ahora un recorrido posible**

Desde una mirada que nos propone analizar los objetos como producto del trabajo de las personas, el contenido y las intervenciones del docente girarán en torno a las características de los juguetes como objetos que responden a una relación entre material y forma; y el rol del artesano en la elaboración de juguetes. Si bien sería deseable poder acceder a espacios en los que se fabrican juguetes, no siempre es posible.

Un recorrido posible:

- Plantear a los niños la posibilidad de hacer juguetes.
- Pedirles que traigan juguetes y analizarlos.
- Los exploran y los dividen en: materiales rígidos, blandos.
- Agruparlos de acuerdo a las características. (No se propone realizar un cuadro, dado que los niños son pequeños.)
- Se trabaja sobre los juguetes elaborados con materiales rígidos y se establece la relación de que, si bien los juguetes son diferentes: muñecas, autitos, trencitos, todos ellos están hechos de materiales rígidos.
- Se trabaja sobre los juguetes elaborados con materiales flexibles y se aproxima a los niños a la idea de que, si bien son diferentes: ositos, muñecas, payasos, todos ellos están hechos con materiales flexibles.
- Preguntarles: ¿cómo se realizará un juguete o un muñeco?
- Invitar a un artesano que elabora juguetes o muñecos de trapo.
- El artesano les propone hacer un juguete. Los enfrenta a la resolución de cómo hacerlo.



- Efectuar algunas reflexiones sencillas acerca de cómo se fue elaborando el juguete por partes, y recordarles lo que habían visto acerca de los juguetes hechos con materiales flexibles y los juguetes hechos con materiales rígidos.
- Se propone la realización de un juguete flexible.
- Realizar con los niños un juguete elaborado con materiales flexibles (por ejemplo, un gusanito hecho con materiales flexibles, como puede ser una media).
- Reflexionar acerca de un juguete realizado con materiales rígidos (por ejemplo, un avioncito hecho con materiales rígidos).
- Dedicamos un tiempo a observarlos, diferenciarlos, disfrutar de la producción.
- Y ahora... todos a jugar con los juguetes que hemos realizado.

- **Analizando la práctica**

Como podemos apreciar, el proyecto fue corto; apuntó a generar la reflexión acerca de que los juguetes son elaborados por personas que tienen un saber; para hacer un juguete se necesitan herramientas.

Los niños partieron del análisis de sus propios juguetes; el docente problematizó la cuestión de una forma sencilla, mediante una reflexión acerca de la elaboración; esto le permitió invitar a una persona especializada en el tema que podía responder a los interrogantes de los niños porque poseía un saber que avalaba la acción. Luego, siguiendo el análisis que habían planteado al comienzo de su recorrido, propuso diseñar juguetes hechos con materiales flexibles y rígidos. Un proyecto breve, acotado, de una duración que no excede las dos semanas; y que dejó tiempo para que los niños jugaran y disfrutaran del producto elaborado.

En este caso, atendiendo al enfoque, se propuso invitar a alguien a la sala. Es decir, ingresó a la sala el ambiente social expresado en la labor de una persona que realiza objetos a partir de conocimientos adquiridos. No se preparó una entrevista, ya que la problemática desde la que se partió no hizo necesaria la misma. Por otro lado, la edad de los niños no hubiese permitido el aprovechamiento de este recurso, que fue reemplazado por una observación directa relativa a la elaboración del producto. Desde la comprobación personal puedo afirmar que acercar a alguien que realiza un juguete o muñeco de peluche a la sala es una experiencia invalorable para el grupo.



Propuesta: «Reformamos la casa»

> «Porque la casa es nuestro rincón del mundo. Es nuestro primer universo. Es realmente un cosmos. Un cosmos en todo el sentido de la palabra». (Bachelard, 1991:34)

«La casa: Desde el final del nomadismo la casa es el símbolo del medio existencial para los hombres que se volvieron sedentarios. Construida casi siempre según reglas de orientación cósmica, con cuya ayuda se determina el lugar. (...) La casa fue el punto de cristalización en el desarrollo de los diversos logros civilizadores, símbolo del hombre mismo que ha encontrado su puesto duradero en el cosmos» (Biederman, 1996:92).

«A la ausencia de valores íntimos de verticalidad, hay que añadir la falta de cosmicidad de la casa en las grandes urbes» (Bachelard, 1991:58).

El juego-trabajo plantea un trabajo previamente diseñado que se desarrolla en sectores con particularidades propias. El paso del tiempo ha hecho de los mismos una sombra de lo que deberían ser. Pero lo que siempre observo es que permanece, con una cantidad mayor o menor de objetos, el mal llamado «el rincón de la casita», que propone a los niños recrear prácticas sociales hogareñas cotidianas.

Ese sector que, en un momento, se planteaba como el lugar en donde se desarrollaría la trama dramática del espacio social indagado mediante su transformación en almacén, carpintería, quiosco, se ha transformado en «la casita». La casita porta más mensajes de los que podemos suponer. En una sociedad caracterizada por la diversidad familiar, por estilos de vida cada vez más variados, la casita ha perdido todo sentido, sin embargo, ese rincón puede transformarse en el centro de la dinámica social misma. Muchas veces la realidad social de la institución hace difícil que se lleven a cabo la cantidad de salidas al ambiente deseables para una alfabetización ambiental.

La casa es el lugar en donde vive una familia; puede ser pequeña, grande, sencilla, lujosa; variar desde una pieza de hotel hasta una mansión; la casa es eso con olor propio, dinámica, acuerdos y conflictos también propios.

Generalmente, se propone la salida a la casa de un compañero, pero ¿con qué criterio se selecciona una casa?, ¿la más linda?, ¿la de aquella familia que tiene un nivel económico como para recibir al gru-po?, ¿la que está más cerca?, ¿aquella en la que hay un miembro



de la familia para recibirlos?; por otro lado, ese día, la casa estará prolijamente arreglada, y los niños tomarán algún refrigerio después de recorrerla; las casas distan de ser eso. Además, ¿qué sucede con el resto del grupo cuando se selecciona una casa como modelo?, ¿qué sucede con los ni-ños que tienen dos casas porque sus padres se han separado, o los que no tienen casa porque rotan por lugares que ocupan transitoriamente?; son muchas las variables a tener en cuenta, con el riesgo de olvidarse de alguna, y de equivocarse en las decisiones. Aun así, considerando que la visita a una casa es una opción posible y se lleva a cabo en muchas propuestas, se recomienda revisar su inclusión en el caso de grupos de niños con marcadas diferencias socio-económicas, y evitar, de esta forma, el profundizar las diferencias sociales.

Muchas veces los docentes también tenemos, como los niños, una mirada etnocéntrica, y nos cuesta pensar en realidades diferentes a la propia; y así, cada vez que esas realidades nos impactan, nos afectan y nos superan, resolvemos la contradicción mediante la crítica.

Volviendo al tema; algo diferente es recorrer una cuadra identificando en las viviendas estilos de construcción, cambios en el tiempo. La casa es algo dinámico, activo, un espacio propio. «La casa vivida no es un espacio inerte. El espacio habitado trasciende el espacio geométrico» (Bachelard, 1991:79).

A continuación, vamos a diseñar una serie de proyectos cortos, que tienen como eje central la casa; y reflexionaremos acerca de cómo las personas resuelven necesidades cotidianas, o bien acerca de cómo la tecnología ha impactado en el cotidiano familiar modificando la realidad en su conjunto, o bien sobre cómo resolver conflictos cotidianos. No proponemos trabajar desde las realidades de los niños, sino desde instancias de problematización, mediante la indagación, el juego, la reflexión y el enriquecimiento de un sector que puede brindar muchas posibilidades para pensar la realidad. Tampoco se pretende enmarcarla dentro de la propuesta de juego-trabajo. Sino que nos vamos a atrever a llevar adelante nuestra propuesta a partir de la siguiente afirmación: «En resumen, en la más interminable de las dialécticas, el ser amparado sensibiliza los límites de su albergue. Vive la casa en su realidad y en su virtualidad, con el pensamiento y los sueños» (Bachelard, 1991:35).

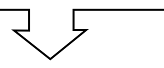
Realicemos, primero, un inventario del sector de dramatizaciones, y ahora, vamos a comenzar un recorrido reflexionando acerca de este sector como reflejo de la realidad cotidiana.



La casa es nuestro lugar en el mundo: pobre, rica, austera, ostentosa, alquilada, propia, ocupada, un monoambiente, o un poliambiente, fría, cálida; la descripción puede ser infinita, enfoquemos la casa «en su realidad y en su virtualidad, con el pensamiento y los sueños».

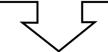
Proponga a los niños modificar la casa; seleccione un eje y, a partir del mismo, diseñe un recorrido. Tal recorrido no busca establecer diferencias entre las formas de vida familiar, sino que, a partir de la aparición de las diferencias, intenta incluirlas como posibilidades en la realidad que plantea nuestro sector de dramatizaciones, desde una mirada centrada en el área de Ciencias Sociales.

Actividades relacionadas con el eje de este proyecto



- Realizar encuestas familiares.
- Diseñar salidas para indagar en el ambiente social.
- Invitar a un especialista ya sea por el oficio o profesión que tiene.
- Incluir todos los estilos de vida posibles.
- Verbalizar las acciones.
- Analizar productos.
- Establecer relaciones de semejanza y diferencia respecto de los diferentes productos y estilos que brinda el ambiente.
- Favorecer una mirada amplia e inclusiva de las diferencias.

Actividades no relacionadas con el eje de este proyecto



- Invitar a un familiar para que nos cuente cómo vive.
- Invitar a un familiar a realizar un trabajo con nosotros.
- Comparar estilos familiares relativos a las familias del grupo.
- Valorar las decisiones familiares.
- Invitar a un familiar a jugar.

A lo largo del tiempo, el desarrollo tecnológico ha impactado el cotidiano familiar y modificado la dinámica cotidiana. Si proponemos analizar la realidad familiar en términos de:

- tiempo y esfuerzo, la tecnología ha hecho maravillas;
- tecnología y comunicación masiva nos propone un recorrido;
- tecnología y formas de comunicación a distancia nos propone otro diseño.
- Analicemos el primero de los ejemplos, algunas posibilidades de análisis serían las que se exponen a continuación.



- **El tiempo y el esfuerzo**

Se trata del tiempo y el esfuerzo que emplean las personas en tareas como:

- Lavar la ropa.
- Limpiar de polvo la casa: barrer, aspirar.
- Cocinar los alimentos.

Si nos proponemos que los niños comprendan que las personas lavan la ropa de formas diferentes y que algunas formas requieren de más tiempo y de más esfuerzo, averiguaremos cómo lavan la ropa las personas mediante encuestas a las familias y pidiendo que dibujen algún objeto con el cual lavan la ropa.

- La lista va a incluir, en lo relativo a tecnología de lavado: tablas de lavar, lavarropas centrífugos, secadores de ropa y, en lo referente a productos para lavar: jabones de diversa: forma, envase, olor, color; suavizantes, lavandinas, etcétera.
- Confeccionamos una lista mediante dibujos acerca de las opciones que tenemos para lavar.
- Se puede incluir la visita a una perfumería o supermercado para observar productos para el lavado.
- También se puede incluir la visita a una casa de electrodomésticos para analizar las máquinas para el lavado.
- Hay comercios que editan catálogos con fotos de los productos, los que son útiles para analizar diseños, variedades, etcétera.
- Mediante un trabajo-juego realizamos los objetos para enriquecer la tarea de lavado en la casa.
- Enriquecemos la mirada respecto del lavado y...
- A jugar...

Las tareas de limpieza pueden incluir: escobas, escobillones, palas, aspiradoras, plumeros.

Las tareas de cocina pueden incluir: cocinas, anafes con garrafas, hornos a microonda, parrillas para asado, hornos de barro, braceros, calentadores —de acuerdo a lo que la realidad le plantee—. Recuerde que la consigna es incluir la variedad que la realidad propone, y establecer semejanzas, diferencias, relaciones, conceptualizaciones.

- **Tecnología y comunicación masiva**

Puede abarcar:

- Diarios y revistas.
- Radio.
- Televisión.

Esta propuesta incluiría analizar los objetos en los que se los coloca: mesitas, revisteros. Nos propone analizar diferentes objetos que cumplen la misma función, por ejemplo, radios de pila y eléctricas. Realizar un trabajo-juego con el fin de hacer los objetos necesarios para recibir noticias en casa. Y... a jugar.

- **Tecnología y formas de comunicación a distancia**

Pueden comprender:

- Teléfono familiar en sus diferentes formas.
- Teléfono celular.
- Cabina de teléfono público.
- *Mail*.
- Carta.

Esta propuesta incluye recorridos atractivos como: analizar diferentes objetos que cumplen una misma función; visitar espacios en los que se venden o se utilizan tales objetos; establecer semejanzas y diferencias entre los mismos; realizar una salida por la manzana de la escuela para analizar una cabina de teléfono público; llamar a la escuela; realizar mediante un trabajo-juego una cabina de teléfono público; analizar el uso de la moneda o tarjeta; enriquecer el lugar con formas de comunicación a distancia. Y... a jugar.

Como puede apreciarse en virtud de las sugerencias realizadas, las posibilidades son múltiples: diversión, alimentación, conservación de alimentos, decoración, etcétera.

También es posible incluir problemáticas relativas a la casa; se puede decir a los niños que ese día se ha roto un caño de la pileta, e invitar a un plomero para que nos comente, considerando que el caño está adentro de la pared, ¿cómo sabe dónde está roto el caño?



O bien, se puede plantear que sería interesante colocar cortinas, e invitar a una modista o costurera que nos cuente cómo se las puede hacer.

Analizando la propuesta

A partir de un espacio social, «la casa», se proponen proyectos sencillos que permiten enriquecer la mirada, a través de la lectura del ambiente en relación al espacio social previamente elegido. No se plantean formas de vida diferente, sino que se incluyen las diferencias, como opciones que las personas tienen para la resolución de tareas domésticas, o de problemas cotidianos. Cada proyecto se cierra, y posteriormente se inicia otro, con otro eje y con otro recorrido. Si ha trabajado algún contexto significativo ligado al cotidiano familiar, recréelo en un espacio contiguo; de esa forma, complementara a la casa como espacio de consumo con otros de venta o producción. Además, por sobre todo, ello brinda a los niños oportunidades para que enriquezcan sus momentos de juego.

A modo de síntesis

En este momento del recorrido, hemos planteado posibilidades de proyectos cortos en los que el área juega un papel importante. Los mismos se articularon teniendo en cuenta una relación con el ambiente, que varió desde una inclusión en la sala a una salida al ambiente; se intentó proponer proyectos que permitan, desde diferentes lugares, salir al ambiente y también invitar a este a la sala. En todos los casos se priorizó la selección en función de la edad de los niños. Una mirada atenta a lo que nos proponen el entorno y la realidad cercana, y no tan cercana, puede dar origen a proyectos atractivos que lleven a la elaboración de explicaciones y comparaciones, y amplíen la perspectiva. Teniendo en cuenta, en todos los casos, la significación de plantear un recorrido corto y, fundamentalmente, que proponga instancias en las que se contemple algo tan importante como es jugar.

Capítulo 7 

Diseñando propuestas: «Los juegos»

A modo de introducción

En este momento del recorrido, vamos a reflexionar sobre el tema a partir de un eje centrado en los juegos infantiles. Usted encontrará algunas citas que muestran cómo han variado las concepciones acerca del niño, del juego, de la actividad física; a la vez, dichas citas rescatan aquello que ha formado siempre parte de la infancia, la capacidad de jugar.

> **«Algunos consejos para tener presentes durante los juegos.**
> 1º. No olvidéis nunca, ni aun en medio de vuestros juegos, los principios de buena educación que os inculcan vuestros padres y maestros.
> 2º. Nunca ofendáis a vuestros compañeros, ni con hechos, ni con palabras.
> 3º. Respetad los derechos de los demás para exigir que respeten lo vuestros.
> 4º. No os empeñéis en vanas discusiones que, lejos de poner las cosa en su lugar, acaban por agriar los ánimos y acarrear enemistades.
> 5º. Jugad con entera libertad, sin molestar a nadie, y sin excederos a vosotros mismos: la moderación es provechosa en todas las cosas.
> 6º. Evitad que vuestros vestidos sean muy ajustados para que los movimientos de todos los órganos del cuerpo se efectúen sin dificultad.
> 7º. Si estáis sudados, no bebáis nada frío, no os expongáis a corrientes de aire.
> 8º. En los días de mucha humedad es preferible abstenerse de ejercicios muy activos.

9°. Cuando hace mucho calor conviene evitar los juegos y ejercicios demasiado violentos; es prudente buscar sitios frescos y que se hallen a la sombra.
10°. Escoged para vuestros juegos los sitios menos peligrosos, aquellos que los pisos no contribuyan a hacer graves caídas y otros golpes» (Olivé, 1901:9).

Analicemos como se desarrollaría una propuesta cuyo objeto de estudio son: «los juegos». Coincidimos en que, como tema, es extremadamente amplio; podemos hablar de: juegos de mesa, matemáticos, en grupos, individuales, tradicionales, mediante el uso de ordenadores. Realizaremos entonces una primera contextualización. Vamos a centrar nuestro análisis en «los juegos tradicionales», pero el universo sigue siendo amplio; proponemos algunas posibilidades:

- con objetos, o
- sin objetos;
- los que jugaban preferentemente las niñas o los varones;
- los que se impusieron en una determinada época;
- los que se jugaban en la escuela,
- en el hogar,
- en la vereda, o
- juegos con juguetes.

Continuemos acotando y comencemos por analizar un recorte frecuente para revisar nuestras prácticas, y luego seleccionaremos otros menos frecuentes.

Desde una mirada centrada en el cambio social, vamos a abordar los juegos en los tiempos de los abuelos, los padres y los niños. En vez de tomar los juegos en general, vamos a tomar los juegos en la escuela; aunque los mismos sean los que se jugaban en los patios de juegos de la escuela primaria.

La unidad didáctica se titulará: «Los juegos en el patio y la historia familiar».

El eje de los contenidos podría ser: «Cambios y permanencias en los juegos en el patio de juegos a través de la historia familiar».

O bien: «Nosotros jugamos en el patio de juegos; nuestros padres y nuestros abuelos jugaban en los patios de juegos; algunos juegos eran iguales y otros diferentes».

Analicemos el contenido

Lo que se propone es analizar «los juegos» como una expresión cultural de la infancia en un determinado contexto; en este caso, se propone un contexto temporal que está determinado por la idea que tenemos en mente para explicar la realidad: el cambio social a través de la historia familiar; un segundo nivel de análisis estará dado por los cambios de estos juegos, pero «en el patio de juegos». El contenido también nos está marcando los momentos históricos que vamos a abordar: «el tiempo de los niños», «el tiempo de los padres» y «el tiempo de los abuelos»; esto nos indica que vamos a tener que diseñar tres secuencias didácticas, las que se podrán cerrar en una actividad conceptualizante.

Las secuencias serán cortas; en la medida en que cierre una, podrá abrir otra; de lo contrario, puede surgir una confusión en el cierre final. A continuación vamos a sugerir algunas actividades para las mismas.

Secuencia didáctica	**Los juegos de los niños**	**Los juegos de los padres**	**Los juegos de nuestros abuelos**
Planteo de problemas	Jugamos en el patio. Reflexionamos acerca de nuestros juegos	Nos preguntamos: nuestros padres o tíos, ¿a qué jugarían en el patio de juegos?	Nos preguntamos: nuestros abuelos, ¿a qué jugarían en el patio de juegos?
Búsqueda de la información	Identificamos los juegos a partir de nuestra historia de vida	Enviamos una encuesta a las familias: «Usted, ¿a qué jugaba en el patio de juegos? Cuéntenos uno de sus juegos» ↓ Invitamos a familiares a jugar con nosotros	Enviamos una encuesta a las familias: «Usted, ¿a qué jugaba en el patio de juegos? Cuéntenos uno de sus juegos» ↓ Invitamos a familiares a jugar con nosotros
Registro de la información	Confeccionamos, mediante dibujos, una lista de juegos en hojas individuales	Leemos la información acerca de los juegos ↓ Registramos, mediante dibujos, el juego	Leemos la información acerca de los juegos ↓ Registramos, mediante dibujos, el juego

Organización de la información	Identificamos: ¿a qué jugamos?, ¿cómo jugamos?, ¿con qué jugamos?, ¿dónde jugamos? Organizamos la información en una carpeta con nuestros juegos	Jugamos a los juegos que aprendimos Establecemos semejanzas y diferencias Agregamos la información de los juegos en el patio de juegos, en la época de nuestros padres o tíos, a nuestra carpeta	Jugamos a los juegos que aprendimos Establecemos semejanzas y diferencias Agregamos la información de los juegos en el patio de juegos, en la época de nuestros abuelos, a nuestra carpeta
Cierre	Reflexionamos. Planteamos un nuevo interrogante: ¿nuestros padres o tíos jugarían a los mismos juegos?	Reflexionamos. Planteamos un nuevo interrogante: ¿nuestros abuelos jugarían a los mismos juegos?	Leemos la información. Identificamos cambios y permanencias: todos jugaron en el patio de juegos, pero jugaron juegos diferentes
	Organizamos la carpeta y damos a conocer la información que recolectamos; la contamos a otras salas y las invitamos a jugar		

Reflexionando acerca de la propuesta

Esta propuesta responde al trabajo sobre contextos; la carpeta es tan sólo una forma de organización de la información; la organización del contenido no se llevó a cabo en función de la realización del producto, sino en función del análisis de contextos.

Si hubiésemos puesto el énfasis en la elaboración de un libro, tendríamos que haber diseñado otro recorrido que incluiría la forma del libro, la organización de capítulos, las ilustraciones.



Diseño de un proyecto: «El Libro de Rondas de la Sala de 5 años»

«Entre los juegos colectivos de los niños, las rondas y las rimas les dan características especiales.

»Perduran felizmente en todo el país, y el ámbito natural es la escuela, donde pueden oírse cantares con que delatan su presencia.

»En las rondas hay canto y movimiento, con una plasticidad que recuerda, como en Tengo una muñeca vestida de azul, o Sobre el puente de Avellón o Mambrú se fue a la guerra, escenas de una época dichosa de la humanidad, cuando todo era más puro y tal vez más hermoso.

»Las rondas son cantarinas; con su bullicio rescatan el derecho a la alegría y recomponen cuadros que una era de tecnología bárbara y cruel, pugna por diluir y llevarse impíamente.

»¡Ay del que se atreva a maltratar a un niño! Pero también ¡ay del que se atreva a robarles a los niños sus cantares de ronda, sus rimas, sus voces ingenuas, su inocencia! Aunque no haya códigos o leyes que los sancionen…» (Coluccio, 1996:81).

• Comencemos el recorrido

Vamos a diseñar un libro de rondas infantiles, es decir que nuestro punto de llegada es la elaboración de un libro sobre rondas infantiles.

Para eso tenemos que resolver dos problemas:

- ¿Cómo se hace un libro?
- ¿Qué son las rondas? ¿Qué rondas vamos a incluir?

«Rondas Escolares.

»Concepto. Las rondas escolares según el sistema argentino, son clases infantiles dadas por medio de ejercicios especiales agrupados en forma de rondas y acompañadas por cantos sencillos.

»Los efectos fisiológicos que deben ser obtenidos en todas las rondas escolares son los mismos que caracterizan la clase racional del sistema argentino. En consecuencia son solamente los medios los que varían en la aplicación de estas clases especiales en relación con las demás del sistema» (Romero Brest, 1917:47).



En este proyecto podemos plantear los contenidos desde una mirada centrada en el libro como producto del trabajo de la personas. En lo relativo a la organización que daremos al tema, puede ser que decidamos analizar las rondas desde el cambio social, y enfatizar los cambios que se produjeron en este juego; o puede ser que decidamos mirar el tema desde la relación que existe entre este juego y diferentes culturas, es decir, desde una mirada que rescata la diversidad cultural. Estas decisiones van a determinar el contenido y serán consensuadas por el grupo.

A modo de ejemplo vamos diseñar un recorrido posible, el cual nos irá presentando obstáculos que deberemos sortear, al igual que decisiones y acuerdos.

El proyecto propone la elaboración de un producto tecnológico: un libro. Pero este libro se centra en una expresión cultural: las rondas. El libro como objeto tendrá una forma para cumplir una función; a la vez es un producto en cuya elaboración intervienen personas con determinados saberes. Las rondas son expresiones culturales, de carácter lúdico, pertenecientes básicamente al mundo infantil; la ronda tiene ciertas reglas y se propone cierta organización del espacio.

Esta información, en la medida en que el docente la tenga en mente, le permitirá guiar sus intervenciones.

Atendiendo al primer eje: «¿Cómo se hace un libro?»

Secuencia didáctica	**¿Cómo se hace un libro?**
Planteo de problemas	El problema está planteado, ahora debemos recorrer el camino.
Búsqueda de la información	Este momento propone múltiples posibilidades, analicemos algunas. • Analizamos libros (partes, forma, organización del mismo, materiales con los que está construido). • Diferenciamos el texto de la ilustración. • Invitamos a un autor para que nos explique cómo escribe un libro, cómo selecciona el título, cómo lo organiza en capítulos, cómo diseña el índice. • Invitamos a un ilustrador para que explique cómo selecciona las imágenes. • Invitamos a un editor para que nos aclare que significa hacer un libro. • Invitaremos a un diseñador para que nos cuente cómo diseña un libro: colores, imágenes que incluye, etcétera. • Podemos visitar una imprenta para ver como se reproducen copias.

Registro de la información	Podremos registrar la información mediante. • Grabaciones. • Cuadros que indiquen las partes de un libro. • Escritura mediatizada por el adulto, relativa a las conclusiones parciales.
Organización de la información	Esta etapa se irá dando por partes a medida que vayamos organizando la información sobre las rondas. Tendremos que realizar acuerdos relativos a las rondas que incluiremos, nombre del libro, la forma que daremos al mismo, colores, diseños.
Cierre	El cierre estará dado por el producto final terminado y su difusión.



Rondas, el contenido del libro

Ahora vamos a centrar nuestro análisis en la otra problemática: «Las rondas infantiles».

«Descripción de las Rondas Escolares.

»Ronda del Lobo: Desarrollo de la ronda.

»Una niña se esconde en cualquier parte cercana: es el lobo. Las demás se dan la mano y bailan en ronda, cantando todas a la vez:

Jugaremos en el bosque
Mientras el lobo no esté

»La ronda se detiene. Una niña pregunta:

— ¿Lobo, saldrás?

»El lobo contesta:

— No, me estoy calzando los zapatos.

»Los niños imitan el movimiento de calzarse los zapatos. La ronda continúa cantando:

Jugaremos en el bosque
Mientras el lobo no esté

»La ronda se detiene de nuevo. Otra niña pregunta:

— ¿Lobo saldrás?

— No, me estoy poniendo los guantes.

»Los niños lo imitan.



»Y así continúan los cantos de la ronda, hasta que el lobo se ha puesto el sombrero, ha tomado el bastón, etc.

»Cuando a la pregunta ¿lobo saldrás? Contesta sí, la ronda se dispersa y las niñas escapan corriendo en todas direcciones para refugiarse en uno o varios lugares marcados de antemano. Entretanto el lobo trata de apoderarse de una niña. Si lo consigue, ésta hace de lobo en el juego siguiente, de lo contrario la misma tiene que ser lobo por segunda vez.

»Nota: la ronda del lobo es un juego sencillo acompañado del canto, que no es realmente una ronda completa pero que conviene usarla como preliminar sobre todo en las clases de niños pequeños» (Romero Brest,1917:50-51).

Secuencia didáctica	**Las rondas infantiles**
Planteo de problemas	¿Qué son las rondas? Reflexionamos acerca de nuestros juegos.
Búsqueda de la información	Este momento propone múltiples posibilidades, analicemos algunas posibilidades. • Indagar, en la historia de vida de los niños, a qué rondas han jugado. Ellos mismos se transforman en objeto de estudio, a la vez que en informantes para el proyecto. • Realizar una encuesta masiva: familias, miembros de la escuela: – «Cuéntenos, ¿cómo se juega a su ronda preferida?». • Podemos indagar en bibliografía sobre el tema; esto nos llevará a la biblioteca, a averiguar si hay libros sobre juegos o folklore que incluya rondas. • Leeremos la información relativa a las rondas. • Si disponemos de medios electrónicos, buscaremos en el espacio virtual acerca del tema. • Visitar un patio de juegos en el que se jueguen rondas. • Entrevistar a niños de otro nivel educativo para analizar a qué rondas juegan.
Registro de la información	La propuesta de registro de información va a estar relacionada con la actividad de búsqueda que hemos realizado. • Cuadros con la información proveniente de la encuesta. • Notas o dibujos en la lectura de bibliografía. • Fotos, si decidimos visitar un patio de juegos en el que se juegue a la ronda.

Organización de la información	Este momento propone múltiples posibilidades, analicemos algunas posibilidades. • Jugar a las diferentes rondas. • Realizar dibujos (ilustraciones) que formarán parte del libro. • Mediante escritura del adulto anotar las rondas. • Analizar criterios para la organización de la información. • Organizar las rondas en capítulos. • Sintetizar la información en el título del libro. • Realizar el índice.
Cierre	Damos a conocer el libro.

- **Reflexionando acerca de la propuesta**

Si analizamos el recorrido, hubo actividades que no se incluyeron, por ejemplo: invitar a las familias a jugar a la ronda, o buscar rondas en la época de los padres o tíos, y de los abuelos; no se enfatizó en las rondas de antes y las de ahora, lo cual bien se podría haber incluido si el recorrido hubiese sido otro, pero en este caso el eje fue el análisis de esta expresión infantil. El proyecto se centró en dos secuencias articuladas. En este ejemplo, se partió del producto al que se deseaba llegar. Diseñaremos ahora un proyecto que nos propone otro tipo de decisiones.





Armamos otra propuesta: «Aprendemos a hacer barriletes»

Adivinanzas vinculadas con el *barrilete*.

«Pajarito volando
Con las tripas colgando
***
Tengo cola y no soy animal,
Y aunque subo muy alto
De las alas del ave estoy falto
Y no puedo a mi antojo volar»
(Coluccio, 1996:54)

El barrilete constituye, sin duda, uno de los juegos más antiguos de la humanidad, y se atribuye su invención a un general chino, Han Sin, que lo creó doscientos años a. de C. Se convirtió en un juego universal y adquirió diferentes nombres: cometa, volantín, papalote, etc.



Entre las formas características de los *barriletes* distinguimos (con esqueleto de caña de Castilla y papel, a veces, de seda) el *barrilete* propiamente dicho de forma hexagonal, la *bomba,* la *granada,* la *estrella o estrella federal*, el *murciélago* y la humilde *tarasquita o tarasca,* que no tiene esqueleto, hecha con hojas de cuaderno bien consistente (Coluccio, 1996:52).

- **Comencemos el recorrido**

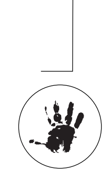
Los barriletes quizás expresan el sueño de volar; coloridos, alegres, ondulantes, con variadas formas y combinaciones cromáticas, permiten proyectarse alto, muy alto; el barrilete es un objeto que ha permitido a los niños surcar los aires desde hace tiempo.

La situación puede surgir, ya sea porque se observan barriletes en las plazas, o en relación con algún tema que se había tratado previamente, o bien motivada por la elección de nombre del grupo, como en el caso de «los barrileteros» (Pitluk, 1996: 55).

A partir de este objeto se pueden diseñar varios itinerarios; cada uno propondrá decisiones diferentes y arribará a cierres también diferentes.

Vamos a ver dos recorridos que incluyen el aporte de contextos; el segundo no impide hacer una «barrileteada» con la comunidad, y disfrutar de un momento, juntos.

Hacemos una barrileteada	Armamos una exposición de barriletes
• ¿Cómo se hace un barrilete? • Averiguamos acerca de los barriletes. • Realizamos una encuesta en la familia acerca del tema. • Averiguamos qué necesitamos para hacer un barrilete. • Vamos a la librería para comprar los insumos. • Invitamos a alguien que nos enseñe a hacer un barrilete, o una *tarasquita*. • Hacemos un barrilete o *tarasquita*. • La decoramos. • Salimos a remontarlos.	• ¿Qué necesitamos hacer para armar una muestra de barriletes? • Averiguamos acerca de los barriletes. • Realizamos una encuesta en la familia acerca del tema. • Les pedimos un diseño del barrilete que les gustaría hacer. • Averiguamos cómo se hace una exposición. • Visitamos una muestra o exposición; analizamos cómo se organizan el espacio, los objetos y el rol de las personas. • Invitamos a alguien que haya organizado una exposición (puede ser algún miembro de la escuela). • Averiguamos qué debemos tener en cuenta.



Como se puede apreciar, un cambio en la situación inicial propuso cambios en el recorrido; en este caso hubo contextos del mundo social que aportaron desde los insumos para realizar los barriletes hasta la visita a una muestra para analizar la organización que permitirá diseñar la muestra de barriletes. Pero en ninguno de ambos recorridos se ha perdido el punto de llegada, que difiere en cada caso.

A modo de síntesis

En este momento del recorrido nos centramos en los juegos, y analizamos la necesidad de acotar el contenido en función de contextos o productos. En ambos casos se intentó mostrar la coherencia que tienen que tener estas estructuras de análisis. Ya sea respetando los contextos de análisis y el eje que los articula, como los procesos de elaboración de un producto; es decir, los modos en los que las actividades propuestas están articuladas y secuenciadas respetando el eje de desarrollo.

Capítulo 8 

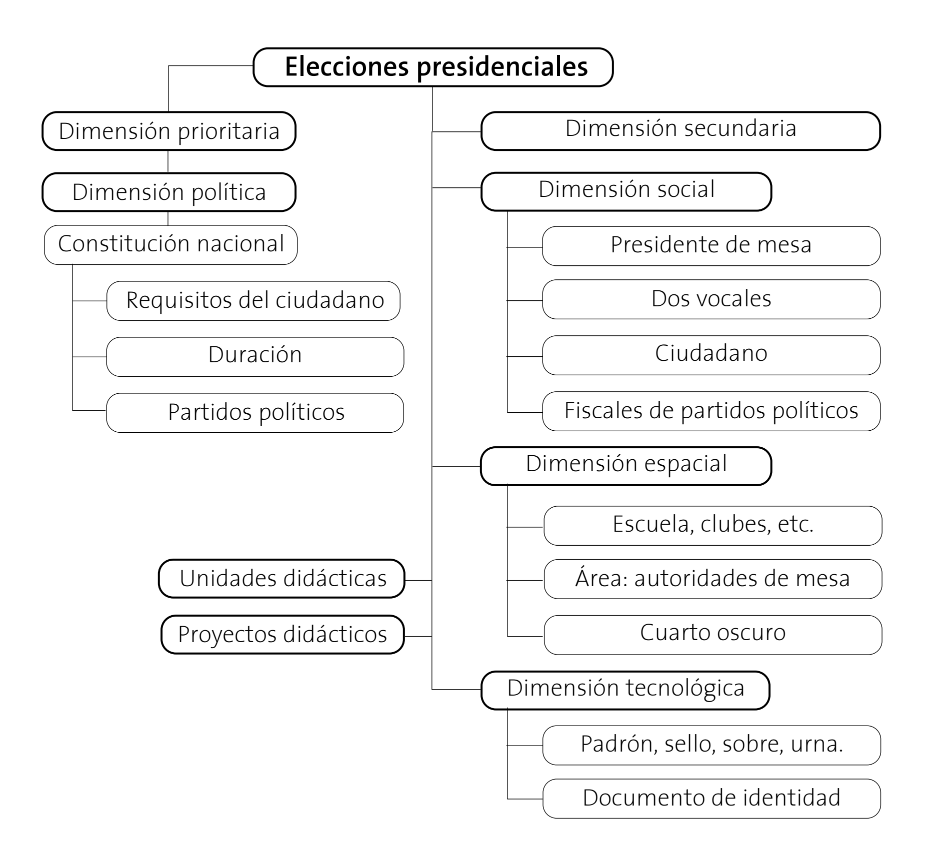
Diseñando propuestas: aprendemos acerca de elecciones democráticas

A modo de introducción

En este capítulo nos vamos a concentrar en el diseño de propuestas de Ciencias Sociales, y atenderemos a las particularidades que presentan tanto en las unidades didácticas como en los proyectos didácticos. Aclaramos nuevamente: las Ciencias Sociales son tan sólo un área de estudio en la estructura didáctica, por eso las propuestas son acotadas y específicas; su relación con las demás esferas del conocimiento tiene que tener la coherencia que determina a toda estructura. En este caso, vamos a centrar el análisis en los momentos en los que los ciudadanos llevan a cabo elecciones que responden a valores democráticos. Valores que se expresan tanto en los actos eleccionarios nacionales como en formas sencillas de elección y decisión colectiva que llevan a cabo los niños en las escuelas.

Las elecciones presidenciales tienen un carácter político; las mismas se llevan a cabo con una periodicidad establecida por la Carta Magna. Como hecho social, para que se realicen, tiene que haber un contexto que lo permita; esto se aplica tanto a las elecciones partidarias, como a la organización gubernamental de los comicios, o al momento en el que se lleva a cabo la elección en los comicios, cuya organización no es aleatoria. El acto eleccionario en el que las personas deciden el futuro de un país cumple la función de permitir la elección democrática de las autoridades; se desarrolla en espacios especialmente

organizados, en un horario estipulado, y se acredita mediante el uso de objetos propios para ese momento; como contexto presenta un alto nivel de complejidad.



Este recorte se aborda generalmente en momentos en los que se llevan a cabo elecciones nacionales presidenciales; son estas las que los niños pueden comprender mejor, ya que los roles que desempeñan senadores, diputados, o legisladores resultan para los pequeños mucho más abstractos. El rol presidencial, al ser ejercido por una persona a la que conocen por su nombre y apellido; que porta ciertos atributos de poder, como el bastón de mando y la banda presidencial; que tiene un lugar determinado para su tarea, como la Casa de Gobierno; resulta para los niños algo concreto. Este abordaje debe realizarse sin olvidar que su tratamiento tiene que poder llevarse a cabo en una sala de 5 (cinco) años.

Las investigaciones llevadas a cabo por el Dr. Castorina, acerca de las nociones políticas de los niños, llegan a la conclusión de que «los

niños interpretan el mundo político desde un marco en el que predominan relaciones personales reguladas por el afecto y la moral. (...) Para los niños de ocho y nueve años, la función del presidente es "hacer el bien", "cuidar el país" y "ayudar a la gente". La peculiaridad de esta función es que supone un presidente intrínsecamente bueno, bueno "por naturaleza" (...). Esta conceptualización de la sociedad no concibe conflictos porque no puede explicarlos. Sí existen, de hecho, para los niños, "los buenos" y "los malos", pero las explicaciones que dan sobre la sociedad parecieran corresponder a una sociedad de "buenos" solamente» (Aisenberg, 1994:144).

Se incluye esta cita para comprender las ideas que tienen los niños acerca del rol presidencial y del conflicto en sí mismo. Más allá de que, en este tramo del recorrido, el análisis se centrará en la diferencia que existe entre abordar la elección presidencial como un contexto complejo en el que participan las personas y hacerlo desde las miradas particulares que determinan la elección de los candidatos, miradas que responden a la capacidad de elegir de acuerdo a convicciones políticas. Así se favorece en los niños la comprensión de que el presidente cumple un rol para el cual ha sido elegido por el pueblo.

La propuesta anterior dista de diseñar un proyecto en el que el eje se centre en formas democráticas de elección; se trata de elecciones que pueden ser aplicadas tanto en la elección presidencial como en elecciones pequeñas que realizan las personas cotidianamente.

Para establecer estas diferencias, desde la práctica misma, se incluyen dos propuestas que ofrecen recorridos diferentes, ambos relativos a la capacidad responsable de elegir que deben tener las personas.



El recorte en una unidad didáctica: «La elección presidencial»

Para que alguien llegue a ser presidente necesita de un contexto eleccionario, lo que constituye una serie de variables complejas que llevan a la elección por parte de los ciudadanos; el acto eleccionario es tan solo una parte del proceso. Considerando la edad de los niños, vamos a ceñirnos a este momento.

Si decidimos trabajar las elecciones a partir de una unidad didáctica, podremos tener en cuenta lo siguiente:

La constitución brinda el contexto jurídico para la elección del presidente, esto significa que hay un libro que se llama *Constitución de la Nación Argentina* que indica quién puede ser presidente:



«El Poder Ejecutivo será desempeñado por un ciudadano con el título de "Presidente de la Nación Argentina [Art. 87]. (...) Para ser elegido presidente o vicepresidente de la Nación, se requiere haber nacido en el territorio argentino, o ser hijo de ciudadano nativo, habiendo nacido en país extranjero... [Art. 89]»; y cómo se lo ha de elegir: «El presidente y el vicepresidente de la Nación serán elegidos directamente por el pueblo... [Art. 94]».

Uno de los momentos que se puede abordar es el de la elección por parte de los ciudadanos, en un contexto que es el del «Acto eleccionario».

Usted puede pensar el recorrido desde una mirada compleja de la elección presidencial, o bien puede enfocar este recorte a partir del hecho de que la elección del presidente es producto de la decisión de aquellas personas que nacieron en el país; o que nacieron en otro país, pero decidieron ser argentinos (ciudadanos). O bien puede partir de la mirada propia que cada ciudadano tiene cuando elige a un candidato. Como habíamos analizado, estos conceptos guiarán su diseño didáctico y sus intervenciones.

Estos son algunos de los interrogantes que pueden guiar su propuesta:

- ¿Dónde está escrito que alguien puede ser presidente?
- ¿Por qué se vota un presidente?
- ¿Quién puede ser presidente?
- ¿Cómo se hace para votar al presidente?
- ¿Cómo sabemos quién llegó a ser presidente?

Ese recorrido se centra en la elección del presidente; la constitución como el documento que estipula la elección presidencial; el acto eleccionario que se lleva a cabo y del que participa el ciudadano. También implica el análisis del día posterior acerca de los resultados estimados.

Algunas actividades que pueden formar parte del área pueden ser:

- Planteo de interrogantes.
- Lectura de los artículos de la constitución por parte del un adulto.
- Búsqueda en el diccionario del término «constitución».
- Búsqueda en el diccionario del término «ciudadano».
- Indagación acerca del nombre del presidente actual.



- Indagación acerca de su lugar de trabajo.
- Indagación acerca de los atributos presidenciales.
- Observación de fotos y videos que permitan analizar esta información.
- Si se dispone de medios electrónicos, se puede ingresar a la página **www.presidencia.gov.ar/casarosada.aspx** y obtener información acerca del lugar que constituye la sede del Poder Ejecutivo. Si se encuentra cerca puede diseñar una salida al lugar.
- Si se dispone de material videográfico, se puede proyectar un video sobre el momento en el que el presidente saliente pasa el mando al entrante.
- Buscar información acerca de las formas de exteriorización del cargo de presidente: la marcha de Ituzaingó, la banda presidencial, el bastón de mando (Levene, 1980:21)
- Elaboración de una cartelera o un folleto que dé cuenta de esta información a través de dibujos y fotos.

Esta sería una secuencia dentro de la unidad didáctica. Ahora comencemos a recorrer la secuencia que nos permita comprender cómo es elegido el presidente. En este caso vamos a centrarnos en el acto eleccionario.

Algunos interrogantes:

- ¿Cómo se elige al presidente?
- ¿Quiénes lo eligen?
- ¿Cómo se sabe quiénes son las personas que quieren ser presidentes?
- ¿Qué son las boletas partidarias oficializadas?
- ¿Qué información tiene una boleta partidaria oficializada?
- ¿Dónde se vota al presidente?
- ¿Quiénes lo votan?
- ¿Qué se debe hacer para votar?
- ¿Qué es el cuarto oscuro?
- ¿Cómo sabe una persona que yo voté?
- ¿Qué es el padrón?
- Las personas que están en hospitales y no pueden caminar: ¿pueden votar?

Estos son algunos interrogantes que, según las características del grupo, podemos llegar a formular y sobre los cuales podemos llevar a cabo indagaciones que nos permitan su resolución.



Algunas actividades que podrían vertebrar este momento del recorrido son las siguientes:

- A partir de la foto del presidente saliente, estableciendo puentes con la secuencia anterior, se puede analizar con los niños el traspaso de la función.
- Quizás sea posible conseguir fotos de aquellos ciudadanos que se postulan para el cargo, a partir de diarios y revistas. Si los candidatos son demasiados, es posible trabajar sobre los partidos principales.
- Averiguar acerca de su realidad, la familia, el lugar donde viven, gustos personales, profesión.

Terminado este momento de problematización acerca de quién ganará esa elección, pasamos a la búsqueda de información acerca de cómo se ha de votar a un candidato.

- Realizar una visita a una institución que tenga los padrones o boletas (sedes de partidos políticos).
- Si se consiguen boletas, analizar el logo del partido y dónde aparece escrito el nombre del posible futuro presidente.
- Invitar a la sala a alguien que haya sido presidente de mesa, fiscal, o haya cumplido alguna función en el acto eleccionario. De esta forma podremos saber cómo se organiza el espacio.
- Invitar a un ciudadano que haya votado para que nos cuente cómo voto, y cómo fue registrado su voto en el documento mediante un sello y una firma.
- Recorrer la escuela, indagando en los documentos de los adultos, cómo fue registrado su voto en el documento de identidad. De esta forma se irá construyendo la idea de que todos los que han votado lo tienen registrado en su documento.
- De ser posible, los niños podrán acompañar a sus familiares a votar, y, de este modo, vivir, desde su lugar de pequeños ciudadanitos, este acontecimiento.
- Una vez realizada la indagación, usted puede organizar la información mediante una banda temporal que dé cuenta de los pasos que se deben seguir para votar.
- Si la secuencia finalizó antes de las elecciones, puede diseñar un folleto guía para los usuarios, que los niños pueden llevar a sus familias para que sepan cómo votar al Presidente de la República.



- El día después del acto eleccionario, puede llevar a la sala varios diarios que analicen los resultados obtenidos mediante un primer conteo. Ya que las cifras definitivas se dan a conocer tiempo después. El análisis de los diarios, que incluyen generalmente fotos y cuadros, le permitirá con una sala de 5 años elaborar conclusiones acerca de lo que vienen trabajando.

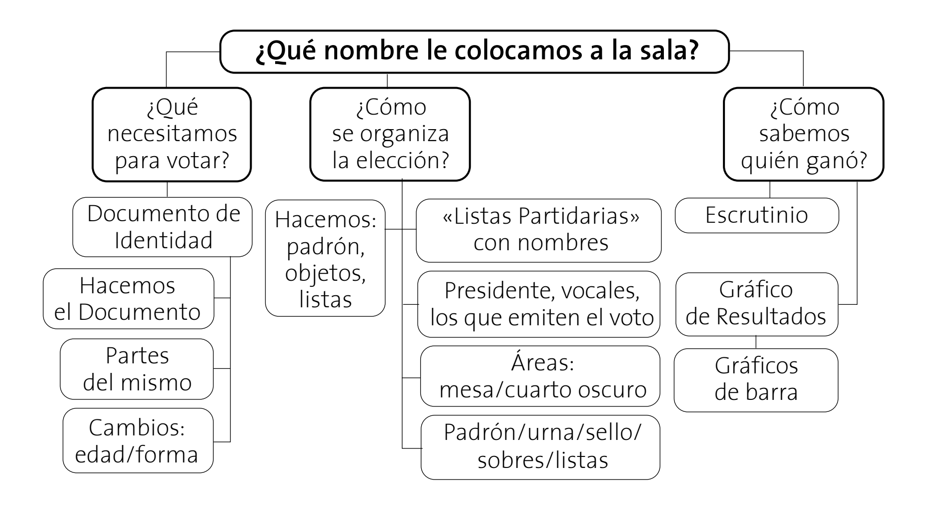


El recorte en un proyecto: «Vamos a elegir el nombre de la sala»

En el caso del diseño de un proyecto, el recorrido es diferente; ya no tomamos el contexto, sino que ante una situación como: «Vamos a elegir el nombre de la sala», se comienza el recorrido para el acto eleccionario.

En este caso tendremos que seguir varios pasos, cuyos interrogantes o situaciones problemáticas a resolver podrían ser:

- ¿Qué se necesita para votar?
- ¿Cómo se organiza la elección?
- ¿Cómo sabemos quién ganó?



Para votar necesitamos un documento. El documento tiene un número y tiene el nombre de la persona. El documento otorga identidad a una persona; la combinación entre el nombre, el número y la huella digital es algo único. Podemos decir que el documento es un objeto que cumple la función política de dar a las personas una identidad.



(Aclaremos que los niños no tienen documento con foto, firma y huella digital hasta su segunda emisión; generalmente, los documentos que se realizan en el Jardín responden al modelo del que tienen los adultos.)

Algunas actividades podrían consistir en:

- Traer documentos utilizados desde que ellos nacen hasta llegar a los de los adultos. Analizar cambios y transformaciones.
- Identificar el documento de los adultos, ya que ese es el modelo que se utiliza para votar.
- Analizar sus partes.
- Diferenciar entre el documento de un ciudadano y un extranjero.
- Realizar el documento.

Ya tienen el documento: primer momento del recorrido hacia la votación; el próximo paso podría ser la propuesta de nombres.

¿Cómo se elige el nombre entre varias opciones?

Ante la presentación de varias opciones, se constituyen listas. Las listas tienen el nombre del candidato, o bien la opción, como en este caso. Las listas se exhiben a partir de «boletas».

- Buscaremos listas relativas a la elección.
- Analizaremos los datos que figuran.
- Analizaremos el diseño; ¿son iguales?, ¿son diferentes?
- Inferiremos cuántas boletas serán necesarias para que todos puedan votar.

Ya tenemos el documento y las listas, pero ahora debemos resolver:

¿Cómo se sabe que yo puedo votar?

- Analizaremos el concepto de «padrón».
- Visitamos un lugar en el que se encuentren padrones, analizamos los datos.
- Confeccionamos nuestro padrón; uno para los hombres, otro para las mujeres.

Ahora tenemos que prever nuestro acto eleccionario.

¿Cómo se hace para votar?

- Invitamos a alguien que haya formado parte de una mesa, o bien alguien que haya votado.
- Si las elecciones se llevan a cabo en ese momento, los niños pueden concurrir con sus padres.
- Focalizamos el análisis en el rol de las personas, los objetos que se usan, la organización del espacio

Llegó el momento de organizar el acto eleccionario; mediante una estrategia de trabajo-juego, vamos a elaborar lo necesario: sellos, padrones, boletas, urna, sobres.

Ahora, ¡a votar! Se abren los comicios, mesa de hombres y mesa de mujeres. Se seleccionan los roles, nos organizamos para rotarlos.

¿Cómo sabemos quién ganó?

- Realizamos el escrutinio.
- Confeccionamos un gráfico de barras que dé cuenta de mesas de mujeres y de hombres, utilizando colores diferentes.

¿Cómo sabe la comunidad quién ganó?

Comunicamos la noticia mediante una cartelera de sala, en la cual informamos a la comunidad qué nombre tiene la sala de 5 años a partir de la elección democrática del mismo.

- **Analizando el recorrido**

Este proyecto parte de un problema: el nombre de la sala; las acciones que se proponen están pensadas para una sala de 5 años. El recorrido se centra en el objetivo final, que es la elección del nombre mediante una serie de acciones y prácticas sociales democráticas. Los interrogantes planteados son algunos de los que pueden surgir a lo largo del recorrido. Como esta propuesta es un diseño posible, y los recorridos pueden variar, la misma ha de recibir modificaciones en función de factores contextuales; pero es de desear que no se pierda de vista el objetivo final.



El juego y su relación con el contenido

En este recorrido se han incluido instancias de juego. Si usted ha decidido realizar un juego dramático como cierre, lo que usted mirará

y evaluará en esta instancia estará en relación con los contenidos. A continuación, se incluye un cuadro en el que se elaboraron contenidos; están planteados en términos de generalizaciones conceptuales, es decir, afirmaciones con carácter descriptivo; las mismas proponen el establecimiento de relaciones: una dimensión de análisis se toma como punto de partida y se pone en relación con las otras. Según el caso, en la instancia de juego, se han de observar ciertos aspectos que nos permitan la elaboración de ciertas evaluaciones.

Dimensiones de análisis	Contenidos	Juego como cierre
Dimensión espacial	Las elecciones se llevan a cabo en escuelas o clubes. Hay un espacio para la mesa electoral donde están el presidente y los vocales de mesa. En el cuarto oscuro están las boletas de los candidatos. Al cuarto oscuro sólo se entra si el presidente lo permite.	Tiene que aparecer una organización del espacio que dé cuenta de un lugar para la mesa electoral con el presidente y los vocales. El cuarto oscuro con las boletas. Diálogo que dé cuenta del permiso de entrar al cuarto oscuro.
Dimensión tecnológica	Para votar es necesario el documento. Los candidatos tienen boletas con su nombre y el del partido político. La boleta se coloca en un sobre. El presidente sella el sobre. El sobre se coloca en la urna.	En un trabajo-juego se elaborarán estos objetos. Juego dramático: deben verbalizar indicaciones de uso de los objetos (sobres, urna, etc.).
Dimensión social	En las elecciones las personas, los ciudadanos, van a votar con su documento. En la mesa están el presidente y los vocales, a quienes los ciudadanos les dan el documento. En el cuarto oscuro está sólo el ciudadano que vota, sin que nadie sepa a quién votó. En las boletas están los nombres de personas que son candidatos para ser presidente.	Los niños deberán distribuirse roles de ciudadanos, presidente de mesa y vocal. Deberán confeccionar boletas que tengan nombres de candidatos.

Dimensión temporal (Se prioriza el tiempo social más que la memoria colectiva o el tiempo histórico.)	Los comicios se llevan a cabo desde la mañana hasta la tarde. Cuando la mesa se cierra ya nadie puede votar.	Ante intervenciones del docente debe aparecer que hay un horario para votar y que si alguien se pasa de la hora no puede votar.
Dimensión Política	Para que una persona pueda ser presidente lo tiene que elegir el pueblo. Cada partido político presenta a su «candidato». En las elecciones se elige presidente. Votan todos los ciudadanos argentinos. Para votar hay que llevar el documento de identidad.	Debería organizarse un juego con diferentes partidos (dos) y candidatos para dirigirlo. Cada grupo debería elegir a su candidato. Todos votarían a uno Confeccionarían DNI para votar.

A modo de síntesis

En este momento del recorrido, se propusieron formas de inclusión del área en estructuras didácticas, unidades didácticas y proyectos; se priorizó la dimensión política, como aquella que contempla el acceso a puestos de poder y el respeto por los valores democráticos que debe guiar cualquier elección, a partir de aquellos momentos que hacen de la misma una forma de expresión popular mediante el voto. Todo acto eleccionario es un proceso complejo en el que intervienen las diferentes miradas que se viabilizarán en la elección de determinados candidatos.

En el primer caso, el acto eleccionario es enfocado como objeto de estudio y se infieren las acciones que se llevan a cabo para la elección presidencial. Y en el segundo, como una práctica social vivida por los niños al llevar a cabo ellos mismos un acto eleccionario; desde una doble mirada, de objeto y sujeto de estudio.

Capítulo 9 

Diseñando propuestas: «El pan»

«¿Qué es el pan? Cuanto más simples son las preguntas, más difícil es responderlas de un modo simple» (Poilâne, 2005:15).

A modo de introducción

Quizás se pregunte por qué «el pan». Desde hace ya algunos años reflexiono acerca de la importancia de este producto y, a propósito del tema, le voy a contar un pequeña historia personal. Hace aproximadamente tres años abrieron, en las proximidades de mi casa, una panadería y pastelería con elaboración a la vista, y horneado mediante tecnología muy actualizada. Diariamente veía al «maestro pastelero», un señor delgado, bajo, vestido de blanco, realizar medias lunas, y otros productos del mismo tipo. Un día domingo, cuando me dirigía a la casa de unos amigos, decidí comprar facturas; para mi sorpresa, estaba a cargo de la venta el «maestro panadero»; mientras realizaba la compra le pregunté si hacía mucho que se dedicaba a esa profesión. «Mire —me dijo— tengo 64 años, y aquí estoy; desde joven hago este trabajo; estudié inglés y radio, pero aquí estoy». Me contó que hacía pan desde los 14 años. Su decepción era tan grande, una sensación de fracaso lo invadía de forma tan profunda. Ese señor, ese «maestro panadero» no podía comprender que su profesión era milenaria; que su práctica social se unía a generaciones; que cada vez que realizaba esa alquimia perfecta se estaba uniendo a infinidad de culturas y pueblos que lo realizan cotidianamente

desde hace milenios. Para mí era tan importante que en ese momento estuviera a cargo de la venta el «maestro panadero» y, para él, su tarea no significaba nada. El local comenzó a llenarse de gente, pagué y me fui. Le hubiera dicho lo importante que era su tarea, pero no creo que su desilusión le hubiese permitido entenderlo. Ese acontecimiento me hizo comprender la necesidad de leer nuestra tarea a la luz de contextos más abarcativos, que le den sentido.

«El pan», ese objeto simple y sencillo une al hombre a la historia misma de la humanidad. ¿En que lugar no se hace pan?; en un horno de barro al fondo de una vivienda, o a partir de las más sofisticadas tecnologías, el pan ha acompañado al hombre desde los albores de la historia.

Continuando con el esquema que venimos planteando, el objetivo es que, al finalizar este momento del recorrido, haya descubierto las posibilidades que brinda algo tan cotidiano como el pan.

La indagación previa del docente

Por acotado que sea el tema que decida trabajar, por pequeños que sean los niños, su edad no es una justificación para dejar de lado este momento. Indagar no necesariamente es pasar horas en una biblioteca estudiando. Indagar es, también, como venimos afirmando, trabajar con lo obvio; y leerlo a la luz de una teoría que nos permite diseños didácticos que abren al niño, no sólo por el hecho de enseñarle a leer el ambiente, sino también por darle la oportunidad de «asombrarse», capacidad que los adultos no deberíamos perder. No importa en dónde usted se encuentre, verá cómo siempre hay información que le permitirá enriquecer sus conocimientos. Una posibilidad es abrir un mapa de oportunidades que brinda el mundo social, como lo hemos venido realizando. Enumeremos algunas acciones que puede realizar en el lugar en el que se encuentre; le propongo que enriquezca este recorrido con su propia experiencia.

Recuerde, el ambiente siempre propone recorridos desconocidos si los sabemos buscar. Quizás piense que esta posibilidades están pensadas desde una ciudad capital; es cierto que las grandes ciudades proponen una variedad mayor de oportunidades, pero seguramente no permiten acceder a ciertas opciones que sí brindan zonas alejadas, con formas culturales, mitos, historias y todo lo que guardan de maravilloso aquellos lugares en los que las personas se conocen por sus nombres.

Consejos para tener en cuenta:

- No tostar el pan tierno.
- No conservar el pan en una bolsa de plástico.
- No tostar el pan en una placa de amianto o una placa perforada.
- Guardar el pan minutos para que rezume, después de tostarlo. Eso da una buena suavidad a la tostada.
- No rallar el pan.
- No cortarlo más de diez minutos antes de servirlo.
- No tostar el pan de centeno.

El libro del amante del pan (Poilâne, 2005:23)

Comencemos el recorrido

Algunas de las acciones que puede realizar durante esta parte del recorrido son las siguientes:

- Indagar bibliografía.
- Aquí todo vale, desde viejos libros de cocina hasta los más actuales; desde la teoría de la fermentación hasta las recetas de la abuela con olor a tiempo y calor de hogar.
- Recorra el espacio virtual; busque sitios que, por sus características, ampliarán su mirada; desde sitios para adultos, dirigidos por maestros panaderos, hasta sitios para niños.
- Observe la realidad: el pan es su objetivo (panaderías, supermercados, kioscos y maxi-kioscos, almacenes, propagandas, anuncios, carteles, sabores, olores, gustos, sensaciones, exploraciones, experimentaciones). Disfrute de la indagación, eso da otro sentido a la tarea.
- Busque recetas de pan.
- Haga pan, y así transforme la tarea en una instancia de aprendizaje.
- Explore sensaciones: el olor del pan recién horneado; toque el pan para ver la sensación de calor y de plasticidad que presenta en esos momentos; coma, disfrutando la diferencia entre un pan recién horneado y uno estacionado (no se lo pierda).
- Visite panaderías (tanto el área de la cuadra, como el sector de venta).
- Averigüe acerca de cómo se hace el pan en las panaderías de los supermercados; o en las actuales panaderías con nueva tecnología y en las tradicionales.

- Recorra barrios en los que haya panaderías que elaboran diferentes tipos de panes.
- Comparta experiencias con colegas que abordaron el tema; esto le permitirá aprender y adecuar el contexto a la edad de los niños.
- Busque imágenes (fotos, o fuentes icónicas).
- Compare: despachos de pan, panaderías y confiterías, autoservicio, lugares en los que se vende pan.
- Analice diferentes tipos de panes y establezca relaciones entre la forma y el uso que se les ha de dar (sándwich —pancho, hamburguesa, miga—, o bien pan flauta, *baguette,* etc.).
- Indague en su familia. Le cuento que al hacerlo me enteré de que mi abuelita paterna, cuando terminaba de trabajar la tierra en su quinta, se sentaba y comía un pedacito de pan con agua que sacaba fresca del bombeador.
- Si consigue granos y tiene un mortero, muela trigo.
- Recuerde: vendrán a su memoria una serie de recuerdos (el pan con manteca, el olor de los sándwiches que vendían en la escuela primaria, la prohibición porque el pan engorda).
- Pregunte a sus amigos (cómo les gusta el pan, cuándo lo comen, si lo cocinan, si tienen historias personales)
- Siembre granos de trigo y véalos crecer; esto le permitirá conocer la planta, observar cómo crece, observar el color y forma que tiene. Si dispone de un lugar en su casa, o en la escuela, deje que madure y que de su fruto.
- Puede que tenga la suerte de ver un horno de barro. Si la tiene, obsérvelo; si puede, fotografíelo; hable con el dueño para ver cómo hace el pan y, si tiene la fortuna de que la inviten a presenciar su elaboración, observe, huela, sienta, disfrute del pan calentito.
- Huela el pan cuando se cocina y cuando recién se lo saca del horno.
- Quizás esté cerca de las zonas donde se cultivan los granos para la elaboración del pan y pueda observar el proceso y deleitarse con la escena que ofrece un trigal.
- Puede que se encuentre cerca de silos y tenga acceso a una información más directa acerca de su forma, su función y del trabajo que allí desarrollan las personas.
- También puede suceder que usted se encuentre cerca de una empresa destinada a la molienda y elaboración de la harina, y pueda obtener información acerca de este proceso.
- O es posible que tenga ocasión de presenciar la tarea de la siembra, la siega, la recolección y el ensilado.

- Recorra comercios destinados a la venta de productos integrales; eso le permitirá distinguir las harinas integrales de las refinadas. (Eso sí, nunca se olvide de sentir los olores del lugar, y observar los colores; eso dará una mirada ampliada del entorno.)
- Busque información acerca de otro tipo de cereales con los que se puede realizar pan.
- Si puede, indague la importancia del pan en las diferentes religiones.
- Busque expresiones del habla popular que incluyan al pan («pan con pan comida de sonso», por ejemplo).
- Busque canciones infantiles tradicionales que hablan de pan: *Los maderos de San Juan* (si el colectivo social construyó estas canciones allá lejos y hace tiempo, por algo será)
- Indague el pan en otras culturas; el pan americano, que se realizaba con maíz; o el ejemplo de la cultura japonesa, que reemplaza el pan por el arroz, el que es cocido de una forma especial.
- Entreviste a personas pertenecientes a otras culturas y averigüe acerca de este objeto.
- Si trabaja en algún colegio religioso, establezca relaciones acerca de la importancia del pan desde este punto de vista.
- Y si trabaja en algún colegio perteneciente a alguna colectividad, averigüe las formas particulares de elaboración. Entreviste a aquellos que aún guardan el secreto de su elaboración.
- Si usted forma parte de una da las colectividades que enriquecieron con su cultura nuestra realidad a fines del siglo XIX y comienzos del XX, busque al portador de los recuerdos, o a aquella persona —en toda familia las hay— que hereda lo que nadie quiere —como son las recetas de cocina— o recuerda los secretos cotidianos.

Como habrá visto, las posibilidades son muchas, y si lo realiza con algún o alguna colega la tarea será sumamente atractiva y por demás enriquecedora.

Es probable que, en el recorrido, se le ocurran otras formas de indagación. Esto nos demuestra cuántas posibilidades ofrece el ambiente; la importancia de la observación; las múltiples formas de indagación. Disfrute el recorrido y no pierda la oportunidad de explorar con todos sus sentidos; eso enriquecerá la tarea; y, además, no pierda la capacidad de sorprenderse. No siempre la información está en las bibliotecas, aunque ellas constituyan una parte importante de todo recorrido.

«Cómo colocar el pan en la mesa. Hay que presentarlo en una cesta y no (como ocurre a menudo) colocado sobre una servilleta. La cesta debe ser, si es posible, de mimbre, materia más cálida que el metal, y que el pan conoce por haber estado la masa en un soporte de mimbre.
»Cada comensal debe poderse servir, sin tener que decir "páseme el pan, por favor". En una mesa grande, un cestito, con dos o tres panes distintos cada dos invitados, constituye la proporción ideal».

El libro del amante del pan (Poilâne, 2005:23)

Continuando con el recorrido

«Uno nunca pensaba que antes las cosas habían sido diferentes, ni que más tarde lo serían también: si mi abuelo le agregaba pan a la sopa, yo lo veía como una simple rareza, no como una costumbre ancestral que provenía de más allá de la Edad Media europea y que se haría habitual en Buenos Aires -tanto es así que en la actualidad algunas de las sopas desecadas que se venden en sobres incluyen pedacitos de pan entre sus ingredientes» (Schavelzon, 2000:22).

Esta cita autobiográfica permite comprender cómo las costumbres cotidianas se pueden leer estableciendo puentes con el pasado que explican costumbres del presente. La mirada atenta, el ojo inquisidor pueden encontrar en los hechos más pequeños puertas de entrada a realidades asombrosas, que permiten descubrir a la humanidad entera detrás de ellos.

Pan. «El pan es, en todos los pueblos con el conocimiento del cultivo del trigo y de su cocción, el alimento más importante (solamente entre los habitantes de las Islas Canarias el trigo no se cocía, sino que se elaboraba para formar una masa llamada "gofio"). En el antiguo Egipto se conocían una cuarenta clases de pan, y las fórmulas de las ofrendas a los muertos hablan de "pan y cerveza" como alimento básico en el más allá. En el Antiguo Oriente, el pan no se cortaba, sino que se partía, y "partir el pan", en el sentido metafórico, significaba "comer en común", tomar una comida. Esta comida pronto se entendió también en sentido espiritual, y los doce panes de la proposición en el *templo* del Antiguo Testamento son símbolos del alimento espiritual. En el Nuevo Testamento se habla de la multiplicación de los panes (...) En la China, la base de la alimentación es el arroz, en la antigua América era el maíz» (Biederman, 1996: 345).

La historia del pan

El pan une al hombre a la historia de la humanidad, en tanto es aquel alimento que se consumió cotidianamente y se usó para ofrendas; al que se le organizaron festividades por el que se realizaron revueltas. El pan, desde lo simbólico, puede ser visto también como el objeto que acompaña al alimento, con sus variaciones, por ejemplo, el arroz en el oriente.

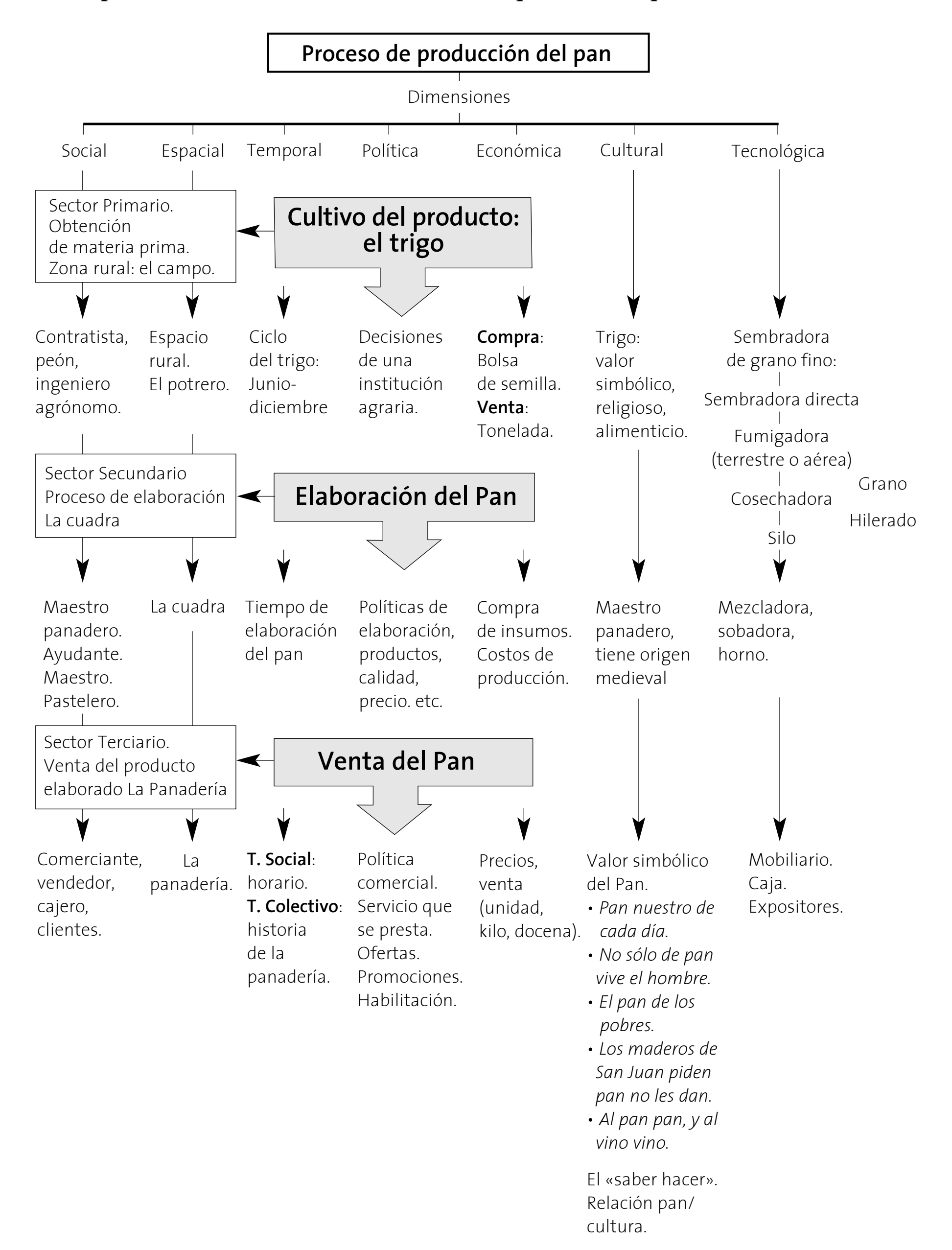
«Parecería que una comida sin pan no es comida, y es cierto, o al menos lo fue durante mucho tiempo. Los griegos desayunaban con pan con vinagre... y nuestros paisanos comían pan, en bastante cantidad según lo que vemos en las crónicas de la época. Es cierto, en los rincones apartados de la pampa era común la galleta dura, pero también lo era el pan casero. Para referirnos al pan debemos ponernos de acuerdo primero acerca de qué estamos hablando. La presencia de lo que se llamaba "pan común" no era rara en el mundo, pero no era lo mismo que pan blanco (sin salvado) —ya que en Europa el pan de harina candeal era un invento reciente, dispersado por el mundo con los ejércitos de Napoleón—, que el pan común, el que en las actas del Cabildo figura desde 1621 como "semita", con salvado, más o menos oscuro según su calidad. Por mucho tiempo el ahora llamado pan negro no fue aceptado masivamente porque se lo asociaba con lo pobre» (Schavelzon, 2000: 102).

«En Buenos Aires de antaño se amasaban dos clases de pan: el pan blanco y pan negro, lo que dependía de la harina empleada. El pan blanco no era popular, ya que la harina flor (harina blanca muy bien tamizada) con que se elaboraba era costosa, por lo que su consumo era signo de distinción. Fue recién después de 1850 que comenzó a extenderse su consumo» (Garufi, 1999: 52).

La producción de pan

Vamos a centrarnos ahora en el proceso de producción del pan; el mismo tiene momento en los que actúan sectores rurales y urbanos. La red que se presenta a continuación persigue el objetivo de sistematizar el proceso a partir de una mirada multidimensional. Y a la vez nos permite comprender la diferencia que existe entre las relaciones sociales que se establecen en el proceso de elaboración del producto y en el de venta. En este caso, se ha centrado el proceso de elaboración del producto en la panadería; se han omitido, intencionalmente, otras formas de elaboración, como por ejemplo la industrial, que elabora diferentes tipos de panes envasados que se venden en otro tipo de comercio. Esta selección

se llevó a cabo desde un criterio basado en la posibilidad de acceder, mediante una experiencia didáctica, a la elaboración que se hace, en algunas panaderías, en «la cuadra»; y la posibilidad de conocer a un «maestro panadero», observar el lugar y ver el horno. Esta experiencia es importante para los niños como forma de conceptualizar el proceso.

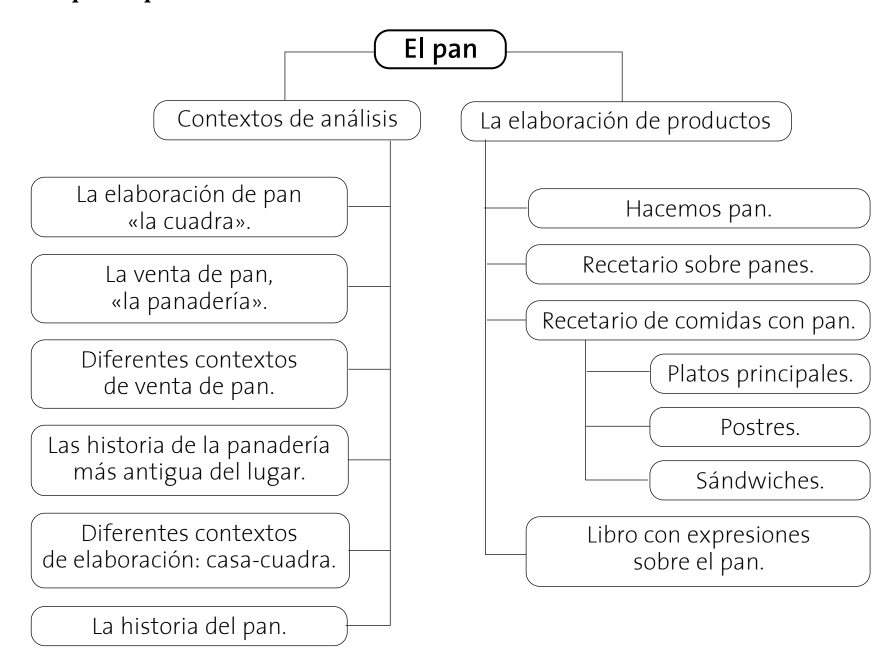


Algunos lineamientos teóricos

A partir de esta indagación, las posibilidades son muchísimas; este es uno de los riesgos que se corre, querer abarcar todo, desbordar las propuestas de actividades. Generalmente, cuando uno se fascina con un tema, quiere darlo todo y ya. Ahora, el recorrido tendrá que ser menos vertiginoso; será necesario evaluar la edad de los niños, las posibilidades de grupo, el momento del año. Recuerde, si usted no piensa cambiar su profesión, podrá dar el tema con otro recorrido más adelante.

Como habrá podido apreciar, el pan ofrece múltiples posibilidades. Analicemos, ahora, cómo vamos a transformar este objeto tecnológico destinado a la alimentación en un recorte didáctico. Si bien ya lo hemos dicho a lo largo del trabajo, recordar nos permite aplicar conceptos a nuevas situaciones. Para poder acceder a la elaboración de un recorte de la realidad, tendremos que colocar el pan en un determinado contexto de lectura, o bien analizar el proceso de un producto. El diseño didáctico dependerá de sus intenciones didácticas. Como hemos hecho antes, realicemos un mapa de posibilidades que nos permitan tomar decisiones.

Mapa de posibilidades



> «Fue, sin duda lo sabrán, porque el conde Sandwich, jugador empedernido, se negaba a abandonar la mesa de juego para comer, por lo que un cocinero inventivo encontró, y sobre todo dio su nombre y su reputación, a este alimento a base de pan que, en diversas formas, es sin duda el más extendido hoy en el mundo» (Poilâne, 2005:33-34).

Ante estas posibilidades se habrán de tomar otras decisiones y, para ello, se tendrán en cuenta otros aspectos: la realidad escolar y local, las posibilidades de salir, o de invitar a alguien, la edad de los niños —no es lo mismo una sala de 3 años que una de 5 años—, las características del grupo, las posibilidades que me brinda el entorno, el proyecto institucional, los lineamientos curriculares. Esta evaluación y decisión se la dejo a usted; desde este lugar se plantearán los recorridos posibles, sin olvidar que siempre habrá algunas alternativas que no serán tenidas en cuenta.

La edad de los niños

No es necesario aclarar que los niños de tres años no pueden acceder a contextos con el mismo nivel de complejidad que los niños de cinco años. Un mismo contexto o recorte puede ser abordado en tres, cuatro y cinco años, pero se debe tener en cuenta que el mismo debe ser profundizado y complejizado, y debe presentar nuevos desafíos que enriquezcan las conclusiones.

La inclusión de las familias en los proyectos de sala. Un caso frecuente: la elaboración de pan

Vamos a desarrollar la relación que existe entre los contenidos y las actividades cuando seleccionamos un proyecto que siempre termina con un producto, la elaboración del pan. Para ello, llevaremos a cabo un recorrido que nos permita reflexionar acerca de un recorte muy común, pero que facilita pensar acerca de lo obvio en ciertas prácticas escolares. Este recorte puede formar parte tanto de una unidad didáctica como de un proyecto.

El pan es un producto milenario; diferentes culturas han elaborado y elaboran pan; cada una de ellas lo enriqueció con sabores, colores, olores, diseños. El pan tiene sentido religioso, cotidiano, festivo. Durante cientos de años, muchas personas aprendieron a realizar pan; el de

«maestro panadero» es un oficio que se pierde en el tiempo. El impacto de este producto en la cultura se manifiesta en algo más que en frases cotidianas: «no solo de pan vive el hombre», «al pan, pan y al vino, vino», «el pan nuestro de cada día»; el pan ha sido objeto de referencia en la literatura y en el arte. El precio del trigo fue algo regulado en otras épocas para no encarecer el producto.

Para que cada uno de nosotros coma pan se han movido un sin número de personas que con esperanzas y desesperanzas han contribuido a la elaboración del producto desde lugares totalmente anónimos, pero, más aún, cada vez que cada uno de nosotros come pan, lo que no sabe es que se está uniendo a una práctica milenaria que compartimos silenciosamente con nuestros antepasados. Como verá, este pequeño producto que acompaña nuestra mesa no es un producto menor.

Adoptemos ahora una mirada crítica acerca de nuestras prácticas; analicemos un recorrido de los tantos que se diseñan en las salas a la hora de tratar este recorte como un proyecto sencillo cuyo fin será la elaboración de pan:

- El docente lleva diferentes tipos de panes para la merienda.
- Los niños los exploran, observan, huelen, los parten, los prueban.
- Interroga acerca de las diferentes formas en que se realizaron.
- Deciden visitar una panadería.
- Preparan la salida: observan la panadería, realizan una entrevista a la cajera, visitan la cuadra, entrevistan al «maestro panadero», registran la elaboración de pan.
- Ya de regreso, confrontan sus ideas respecto de la panadería, juegan a la panadería.
- Invitan a una abuela o a una mamá a realizar pan en la sala.
- Se convida a otras salas.

Este recorrido con algunas variaciones es visto con frecuencia en un sin número de salas, se enfoca como un pequeño proyecto en función de que hay un producto. Pero, detengámonos en el recorrido, aclaremos algunos conceptos y reflexionemos acerca de algunas cuestiones.

Los sectores económicos que intervienen en la elaboración de un producto son tres: el sector primario relativo a las industrias extractivas (ganadería, agricultura, minería, etc.); el sector secundario relativo a la manufacturación y elaboración de productos (industrias); y el sector terciario relativo a bienes y servicios (comercios, bancos, etc.). Si se visita la cuadra, se enfatizará la elaboración del producto; si se visita la

panadería, se focalizará la atención en la venta del mismo. Pero cabe preguntarse cuál es la intencionalidad pedagógica del docente; si la misma es analizar la elaboración de pan, la visita a la panadería y el juego dramático sobre la misma no están dentro del recorrido previsto. Es frecuente escuchar: «pero ya que vamos». Sin embargo, la red de relaciones sociales que se desprende de la «cuadra» como espacio destinado a la elaboración del pan es muy diferente de la red de relaciones sociales que se da en la panadería; ambos lugares pertenecen a dos momentos diferentes de un proceso productivo. Ver todo no significa aprender más; es deseable ir dos veces, antes que ir una vez y que la cantidad no le deje paso a la calidad.

Aclaremos otro punto que no es menor: el docente invita a una abuela o a una mamá para elaborar pan con los niños; cabe preguntarse cuál es el fin. A partir del recorrido que venimos realizando, si reflexionamos en que hemos desarrollado la importancia del pan en la alimentación; hemos reconocido al pan como un producto milenario; hemos destacado el «saber hacer» del «maestro panadero» como un conocimiento heredado desde los albores del tiempo; la mamá o la abuela —salvo que éstas sean maestras panaderas—, ¿qué pueden aportar?

Reconozcamos que cada persona ocupa un lugar en la sociedad y porta un saber que, como en el caso que nos ocupa, supera el tiempo presente. Aprendamos a reconocer a las personas como portadoras de saberes; cuando un «maestro panadero» habla, habla una historia, un conocimiento que se remonta a formas sencillas de transmisión oral. Quizás surja la pregunta relativa a qué hacer; la respuesta es sencilla: invite al «maestro panadero» a la sala a realizar pan con los niños, o a un aprendiz; o bien pida la receta al «maestro panadero» y usted con los niños realice el pan. Incluir la actividad anteriormente citada no implica solamente desviarse del recorrido del proyecto, sino que demuestra que no se ha podido comprender la importancia real del proyecto; dicha importancia reside en el hecho de acercar a los niños a esta experiencia y reflexionar con ellos acerca de la elaboración de un alimento que comen las personas desde hace muchísimos años; e, igualmente, aproximarlos a la idea de que los diferentes pueblos realizaron modificaciones sobre esta producción y le dieron significaciones diferentes. En pocas palabras, es acercar a los niños a una práctica social milenaria, transmitida y realizada por personas que tienen un nombre también muy antiguo: «maestro panadero».

Las Ciencias Sociales tienen que superar la mera descripción de una sociedad caracterizada por el consumo y familiarizar a los niños con la idea de que ellos no sólo forman parte de una sociedad, sino que

forman parte también de una cultura con tradiciones, saberes, prácticas que le dan un sentido particular a la realidad.

Profundizando propuestas para la sala

Cuando un contexto de análisis se reitera en las salas de tres, cuatro y cinco años, o bien forma parte de un proyecto institucional, es necesario contemplar formas de profundización del mismo.

A continuación, vamos a seleccionar como eje el pan; si lo pensamos en términos de contextos, estos serían variados.

Mapa de oportunidades conceptuales

La alimentación: el pan. Diferentes tipos de panes. Forma de los mismos. Semejanzas y diferencias. El proceso productivo. El cultivo del trigo, la molienda. La harina. La elaboración del pan; ingredientes. El proceso de elaboración. La cuadra: máquinas y herramientas. El rol del panadero. El «saber hacer» del panadero. La venta del pan. Formas de venta. La panadería. Organización social del espacio. Otras formas de elaboración: en casa, en el supermercado; horno de barro, hornos de alta tecnología. Formas de venta: envasados, por unidad, por kilo. Relación entre el envase y el producto. La historia del pan. El pan y la diversidad cultural.

Sugiriendo actividades de profundización

Unidad didáctica, trabajo a partir de la selección de contexto	Proyectos didácticos
Sala de 3 años: **«La panadería cercana a la escuela».** Observamos pancitos. Identificamos las características. Visitamos la panadería. Compramos pancitos para la merienda. Nos dan el vuelto. Jugamos a la panadería.	**Hacemos Pan** • Averiguamos la receta. • Compramos los ingredientes. • Invitamos al «maestro panadero» o a su ayudante para que nos ayude. • Hacemos pan. • Lo cocinamos. • Convidamos y comemos.

Sala de 4 años:
«La cuadra y la panadería cercana a la escuela».
Contexto: Producción y Venta:

Analizamos diferentes tipos de panes.
Visitamos la panadería.
- Averiguamos cómo se vende el pan.
- Cómo es el local de venta.
- Quiénes venden el pan.
- Quién le pone precios.

Jugamos a la panadería.

Visitamos la cuadra.
- Averiguamos acerca de la elaboración del pan.
- Observamos la cuadra.
- Averiguamos la receta de la elaboración del pan.
- Analizamos los ingredientes.
- Diferenciamos al «maestro panadero», del pastelero, del ayudante.
- Averiguamos dónde se compran los ingredientes.

Hacemos pan
(somos maestritos panaderos).
Jugamos a la elaboración del pan.
Jugamos a la panadería —integramos la cuadra con la venta del pan—.

Hacemos una publicidad gráfica para la panadería.
¿Qué es una publicidad?
¿Qué función cumple una publicidad?
¿Qué necesitamos saber para hacer una publicidad?
¿En que beneficiaría a la panadería la publicidad?
¿Qué datos de la panadería deberíamos incluir?

- Analizamos publicidades.
- Observamos el diseño.
- Comparamos y establecemos semejanzas y diferencias.
- Invitamos a un diseñador gráfico para que nos asesore.
- Decidimos qué aspectos de la panadería vamos a incluir en la publicidad.
- Realizamos dibujos para nuestra publicidad de la panadería que indagamos.
- Decidimos acerca del diseño.
- Realizamos la publicidad.
- La exponemos o la regalamos a la panadería.

Sala de 5 años:
«Cuando el trigo se transforma en pan».
Analizamos pancitos. Forma, tamaño, color.
- Averiguamos con qué se hacen.
- Averiguamos qué es el trigo.
- Invitamos a un panadero para que nos cuente dónde obtiene los productos.
- Observamos videos de campos de trigo.
- Observamos trigo. Lo olemos, lo tocamos.
- Observamos videos sobre la siembra.
- Averiguamos qué son los silos.
- Averiguamos qué personas intervienen para que yo coma pan.

Organizamos la información en una banda temporal que dé cuenta del proceso de elaboración del pan.

Este es
el marco.
Diseñe
su obra

«En el año 1968, conocí a Dalí. Aquel que se proclama a sí mismo "el más grande pintor vivo" había decidido hacer un "pan eterno" tan resistente como el ágata. Esa era su decisión. Mientras tanto, me pidió que le fabricara con pan objetos insólitos» (Poilâne, 2005:107).

El pan y la diversidad cultural
Averiguamos acerca de la elaboración de pan en otros contextos culturas.

- El pan en comunidades musulmanas, judías, japonesa, italiana, etc.
- Invitamos a alguna persona de la comunidad a que nos enseñe a hacerlo o nos cuente cuándo y cómo lo consumen.
- Comparamos con el pan que comemos todos los días.
- Comparamos los contextos culturales.

Elaboramos un libro sobre el tema. Armamos una carpeta viajera.

«Uno de los recuerdos imborrables de mi vida fue cuando Joan Miró, a sus noventa años y con ilusión y avidez de niño, me dijo: "¿Me enseñarás a hacer pan? Es fantástico. Siempre me han maravillado sus formas y sus gamas de color; son esculturas perfectas... Un día vendré a tu casa y, ¿Me enseñarás? Toda la vida me he considerado un artesano, y todas las técnicas son apasionantes, pero la del pan es incluso mítica... Así que tenga un poco de tiempo vendré". Poco después por desgracia, nos dejaba» (Poilâne, 2005: 7).

En la propuesta para sala de cinco años se plantea un desafío, buscar en el pan la obra que se representa a partir del arte; en las canciones; en los refranes; en los cuentos infantiles; en el cine; en la historia; deje que este objeto simple y sencillo le abra las puertas a formas creativas de mirar el mundo como lo muestran los relatos incluidos. Le deseo suerte, espero que se apasione tanto como yo lo hice.

A modo de síntesis

«En el principio fue el pan. El pan que uno se gana día a día con su doble peso: concreto y simbólico. Un alimento esencial (...) A través de su historia el pan ha sido el alimento por excelencia, muchas veces insustituible. En cuanto a su valor simbólico, ocupa un lugar privilegiado en la religión y en el imaginario humano. Así, es símbolo del cuerpo de Cristo y a su vez Belén, su lugar de nacimiento, significa «casa del pan», presencia simbólica de Dios. (...) Antiguamente servía como emplasto-soporte de medicamentos, soporte que intervenía como vehículo mágico. Representa también el sustento, al punto que la metáfora de trabajar es «ganarse el pan» (Garufi, 1999:50).

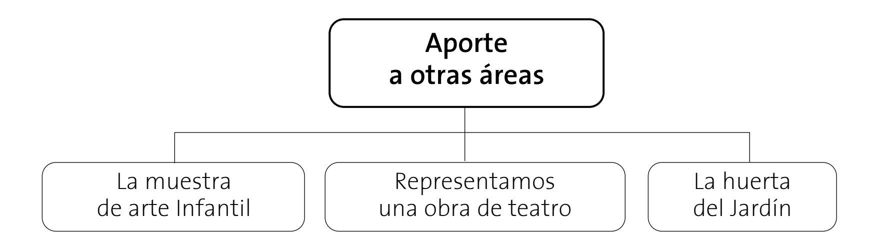
Capítulo 10



El aporte de las Ciencias Sociales a otras áreas

A modo de introducción

Considerando las particularidades del enfoque, el mundo social siempre estará presente; de hecho, cualquier expresión artística, literaria, teatral es una expresión social. En este caso, tenemos que evaluar cuándo las Ciencias Sociales aparecerán en las propuestas como figura central o como fondo. Esto nos permitirá organizar recorridos en los que no se pierda la coherencia.

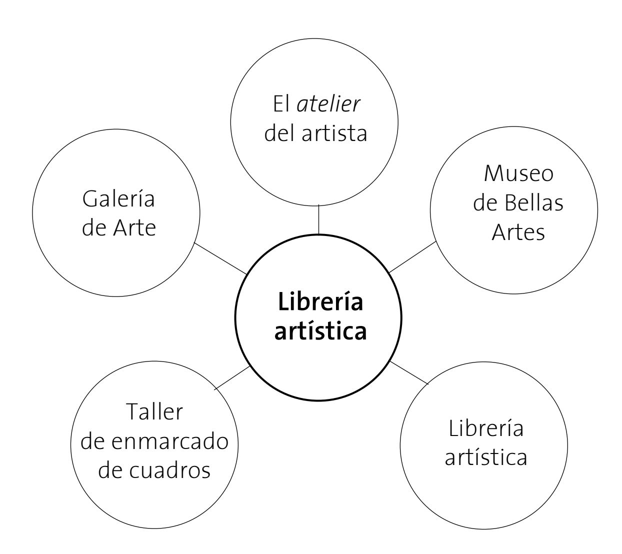


Las propuestas que se plantean a continuación sugieren tomar, de los contextos sociales, solamente aquellos aspectos que aportan al proyecto y armar el recorrido en función del eje que lo vertebra.



Propuesta 1: «La muestra de arte infantil»

Analicemos un proyecto en el que la institución o una sala van a realizar una muestra de arte infantil. En este caso, el eje del proyecto gira en torno a la realización de una muestra de arte. El mundo social puede realizar aportes desde contextos diferentes, sin perder de vista la llegada, que es «la muestra de arte infantil»



A lo largo del proyecto, estos son, seleccionando en cada caso aquellos aspectos que hacen al proyecto, algunos de los contextos que podrían hacer aportes. Pero debe evitarse tomar cada uno como una unidad didáctica, mediante un recorrido que lleve a la elaboración de conclusiones respecto de dicho proyecto. Por el contrario, estos contextos harían sus aportes desde los elementos relacionados con el proyecto.

- Visitar un *atelier*, o invitar a un artista a la sala nos va a enriquecer en lo relativo al «saber hacer», recursos, objetos de uso, cuidados relativos al tratamiento de las obras, formas mediante las cuales las personas acceden a estados creativos.
- Es posible que la librería artística nos aporte en lo relativo a los elementos que necesitamos para elaborar nuestras obras, por lo que no nos interesará, en este caso, la historia del dueño, ni el hecho de que vendan otros insumos artísticos o

de librería; nuestro recorte no es la librería artística, sino los aportes de la misma a la realización de obras artísticas.

- Visitar las salas de una galería de arte, o un museo, relacionadas con la exposición de cuadros, nos aporta ideas para la organización de la muestra, cómo presentar los datos de la obra y la organización de la circulación de las personas. Pero esto en sí mismo no responde a nuestro recorte en función del proyecto; por ejemplo, nada nos aporta saber si se cobra entrada, ya que no la vamos cobrar, como tampoco nos aporta saber cómo se identifica una galería de arte desde sus signos externos. Nuestro punto de llegada es la organización de la muestra, tomaremos de este contexto lo que éste aporta a la misma.
- El taller de enmarcado de cuadros nos puede aportar ideas si hemos decidido realizar con los niños algunas formas sencillas de enmarcado; aunque esto signifique ubicar la obra en una base de cartón cuyos bordes constituyan el marco. El artesano en enmarcar obras de arte utiliza múltiples recursos; su saber nos puede ayudar a seleccionar colores o materiales. Visitar un taller de enmarcado es algo maravilloso; es un lugar en el que se ponen en juego multiplicidad de recursos para resaltar una obra.

Este recorrido pretendió mostrarnos cómo el área puede ocupar un lugar secundario y enriquecer la mirada sobre la muestra del proyecto, así como hacer aportes para un mayor aprovechamiento de los recursos que el ambiente nos da.





Propuesta 2: «Representamos una obra de teatro»

El teatro es una expresión que ha seducido al hombre desde la antigüedad; la comedia y la tragedia, es decir, la vida misma. Es una expresión artística que nos permite legitimar por un momento, por un instante, una de nuestras multiplicidades; la princesa o el príncipe, el villano, la bruja, el héroe. En la construcción de un personaje el mundo social puede aportar desde infinidad de saberes.





Si una sala ha decidido interpretar un cuento, la organización del ambiente, la escenografía y la caracterización de los personajes pueden ser tareas fascinantes.

- Visitar un teatro nos puede aportar sugerencia acerca de la organización del espacio y el escenario como espacio escénico. Observar escenografías ampliaría la mirada respecto de lo necesario para la ambientación.
- Si alguien que conozca los secretos de la escenografía puede asesorarnos, los niños irán realizando la ambientación.
- Una vez realizada la ambientación, alguien que conozca los secretos de los efectos especiales, con todo el misterio que guardan, puede enriquecer nuestra mirada a la hora de poner en escena nuestra obra.
- Un maquillador puede ayudarnos a la caracterización de los personajes, y establecer relaciones entre el personaje y los recursos que la cosmética brinda.
- Un vestuarista puede ayudarnos en el proceso de elaboración del vestuario, que puede ser realizado por los niños en un trabajo-juego. Alguien que se desempeñe como modista puede darnos ideas relativas a la relación entre la vestimenta y el personaje.

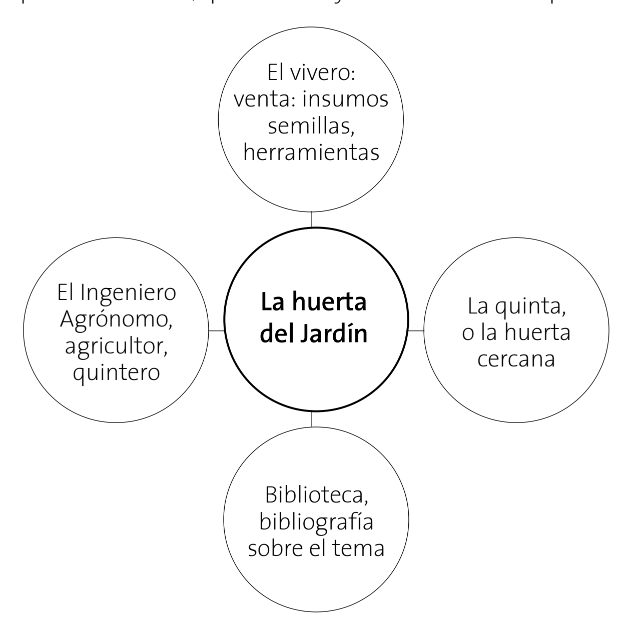
- Un especialista en peluquería, que nos haga sugerencias acerca de pelucas o extensiones realizadas de manera sencilla, puede hacer que los personajes se transformen a la hora de llevar a cabo la obra.

Este recorrido, uno de los posibles que plantea el ambiente social, cumplido con una buena organización del tiempo —para que los niños no se sientan invadidos por una cantidad de personas— puede resultar sumamente atrayente y enriquecedor; e igualmente puede permitir ampliar la mirada y rescatar el trabajo de las personas detrás de escena. Muchas veces no se dispone de todos estos recursos humanos, por pocos que sean los aportes siempre van a ampliar su mirada del entorno.



Propuesta 3: «La huerta del Jardín»

El cultivo de hortalizas, verduras, frutas, es un hecho social; implica una serie de saberes, conceptos y manejo de los tiempos del cultivo, desde la siembra hasta la recolección del producto. La huerta plantea el primer momento del proceso productivo, la obtención de la materia prima con la que se elaborarán otros productos: enlatados, conservas, dulces, desecados; esto conformaría otro momento del proceso previo a la venta, que constituye el último escalón productivo.



Cuando los niños se proponen realizar una huerta, encontramos que esta es una actividad maravillosa, ya que los ha de conectar con la tierra, a quien las culturas rindieron homenaje, para la cual organizaron festividades y hasta realizaron sacrificios. La tierra, que presenta al hombre tantas caras, de acuerdo a la relación que este entable con ella.

El área prioritaria es el ambiente natural; una vez planteado un problema, el grupo ha de diseñar los recorridos posibles para la realización de la huerta.

Entre los aportes que el ambiente social puede ofrecer al proyecto de la huerta, podemos incluir:

- La visita a una huerta cercana puede permitir analizar la organización del espacio, a la vez que puede facilitarles el relacionarse con personas que los aconsejen en sus decisiones acerca de qué productos pretenden obtener.
- La visita de un especialista puede ayudarlos desde su saber, y su «saber hacer» pensar el espacio, contribuir a diagramarlo, seleccionar herramientas, calcular tiempos.
- La visita a un vivero puede aportar los materiales e insumos necesarios. Pero no serán objeto de estudio el contexto o las formas de venta del producto.
- La biblioteca puede aportar materiales de información relativa a los productos que se desea obtener, cuidados, plagas, etcétera.
- Es probable que sea necesario diseñar un «espantapájaros» para que custodie nuestra siembra. Ese simpático muñeco puede generar un proyecto para su elaboración, si consideramos, además, que el hecho de que los pájaros se coman la semilla puede ser un problema a resolver.

Estos son algunos aportes que podemos tener en cuenta, sin ignorar que pueden surgir otros y que no es necesario incluir todas las opciones. Para continuar el recorrido, se deben respetar los momentos de reflexión y de conceptualización. También es importante disfrutar, concederse un tiempo para admirar y sorprenderse con la explosión que se lleva a cabo en la tierra a causa de esa planta que busca la luz.



A modo de síntesis

Hemos analizado proyectos en cuya realización las Ciencias Sociales ocupan un lugar secundario. Se han dado opciones que no agotan el tema, sino que lo abren a una mirada compleja del mundo social, capaz de incluir la variedad de posibilidades que éste brinda. Pero que siempre deben abordarse teniendo en cuenta que trabajamos con niños pequeños y que es necesario respetar sus tiempos y posibilidades, sin ignorar que lo que realizamos son producciones hechas por niños. Lo que se ha considerado es la selección de aquellos aportes desde las posibilidades de un contexto y no desde un análisis global, que nos alejaría del tema, agotando no solo a éste, sino también a los niños, al docente y al proyecto en sí mismo.

Capítulo 11 

Llegamos al final del recorrido: ¿Y ahora cómo se sigue? Aceptando el desafío

A modo de introducción

En esta parte del recorrido, con el que ya concluimos, le vamos a plantear el desafío de diseñar usted mismo las unidades o los proyectos didácticos que considere pertinentes. Sea creativo, atrévase, observe, pero, sobre todo, guíe su tarea a partir de la fundamentación de sus acciones. Las personas no necesariamente tenemos que acordar; recuerde que lo maravilloso y dramático del mundo social es su abanico cromático; pero el docente que se acostumbra a fundamentar su tarea desde parámetros sólidamente construidos aborda discusiones didácticas desde otra óptica, sabe defender sus propuestas, puede explicar sus acciones. Eso sí, no se niegue a escuchar al otro. Tampoco se estanque en sus teorías. Recuerde que el mundo cambia en la forma de resolver sus desafíos más allá de que, como vimos al comenzar este camino, los hombres han enfrentado a lo largo de la historia de la humanidad realidades diferentes pero problemáticas semejantes. Evalúe sus propuestas de forma sana y constructivamente; no piense que todo estuvo mal, pero tampoco que las mismas no pueden ser mejoradas. Tanto los éxitos como aquellas decisiones poco felices son producto de lo que hace el grupo, pero es el docente el que puede maniobrar el timón para evitar la tormenta.

En esta etapa final, usted va a encontrar propuestas temáticas amplias, las mismas proponen recorridos a partir de unidades didácticas o

de proyectos. Se incluye un «Mapa de oportunidades conceptuales», una serie de conceptos semejante a lo que hemos visto cuando abordamos el tratamiento del pan como objeto de estudio. Seleccionar algunos le permitirá ir acotando el tema.

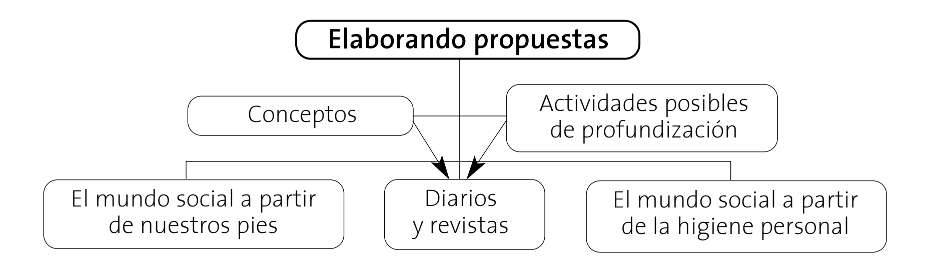
También se le proponen una serie de actividades: «Sugiriendo actividades de profundización»; las mismas están enunciadas, no diseñadas. La diferencia entre una actividad enunciada y una diseñada es que la segunda permite al lector recrear cada momento del recorrido con el detalle de las acciones. Estas actividades están planteadas en términos de profundización del contenido, pensando en salas de tres, cuatro y cinco años.

De esta forma se evita la reiteración de las propuestas. En general, están planteadas a partir de las oportunidades que da el mundo social. Si bien se dan algunas posibilidades para la organización y el cierre de la secuencia, el capítulo que desarrolló el tema le permitirá enriquecer la propuesta.

Tanto los conceptos como las actividades afortunadamente no agotan el tema. El desafío es que usted pueda seleccionar conceptos a partir de la mirada que usted tenga en mente, redactar contenidos y diseñar el recorrido.

Algunas son propicias para ser incluidas en unidades didácticas; otras pueden formar parte de proyectos del área o servir como complemento de otras áreas. Léalas detenidamente. Seleccione aquellas que están en relación con la idea organizadora que usted tiene en mente y con los contenidos, siempre pensando en su grupo, su institución, en la realidad y también en usted; despierte todo lo creativo y particular que caracteriza a los docentes de este nivel, aspecto que he admirado siempre. Además, el maestro que disfruta del contenido que seleccionó obtiene otros logros.

Recuerde esta tendencia que tenemos los docentes a fascinarnos con todo; arme recorridos cortos, acotados, coherentes. No abunde en actividades que le hagan perder el rumbo. Le deseo lo mejor, espero que usted disfrute con este recorrido tanto como yo lo hice al diseñarlo, con sus errores y sus aciertos.





Propuesta: «El mundo a partir de nuestros pies»

¿Ha pensado acerca de la importancia de nuestros pies? Pequeños en relación con nuestro cuerpo, soportan no sólo el peso del mismo, que aumenta con el tiempo, sino el peso extra que solemos cargar. Son los pies los que nos llevan a lo largo de todos nuestros años de vida, con zapatos, algunos cómodos y otros no tanto. A partir de los pies el mundo social propone una serie de interesantes recorridos. El cuidado de la salud de los pies es algo que la escuela debería fomentar en los niños, a la vez que el reconocimiento por esa parte tan importante del cuerpo. Esta es la primera propuesta que le sugerimos para comenzar a pensar recorridos de una forma autónoma.

Si se lee detenidamente el mapa de oportunidades conceptuales, se observará que se han tomado ejes: el calzado como objeto y sus características; los zapatos y las formas de venta; las zapatillas. Luego se focaliza en el tema del arreglo y cuidado del calzado y también del cuidado de los pies; sobre todo si se considera que la escuela debe proponer formas de cuidado en este aspecto, especialmente con la llegada de la época estival.

• Mapa de oportunidades conceptuales

La vestimenta. El calzado. Zapatos y zapatillas. Forma. Función. Modelos. Materiales; semejanzas, diferencias. Diferentes tipos de zapatos. «El número». La venta de zapatos. La zapatería. Organización del espacio. Roles ligados con la venta. Tipos de zapatos. Cuidados. El arreglo de zapatos. El artesano en el arreglo de zapatos. El «saber hacer» del artesano. Los cuidados de los zapatos. Pomadas. Gamuzas. Cepillos. El lustrabotas. Las zapatillas. Formas. Función. Modelos. Materiales. La venta de zapatillas. El cuidado de los pies. Los hongos. Formas de



cuidado. Talcos. Formas de secado. Calzado de invierno y de verano. Semejanzas. Diferencias. Comparación. Relación tiempo-calzado. Relación actividad-calzado.

- **Sugiriendo actividades de profundización**

Sala de 3 años

- Observamos nuestros zapatos y zapatillas.
- Hacemos marcas de pisadas descalzos y con zapato.
- Comparamos las diferencias.
- Inferimos causas.
- Traemos un zapato de verano y otro de invierno y los comparamos.
- Ponemos nuestros pies calzados al lado del de un adulto.
- Traemos zapatos para lluvia, ojotas, zapatillas. Los comparamos.
- Visitamos una zapatería.
- Visitamos una zapatillería.
  - Les contamos de dónde somos y qué es lo que estamos aprendiendo.
  - Recorremos el lugar.
  - Observamos las cajas apiladas.
  - Descubrimos qué tienen adentro.
  - Usamos el calzador.

- Jugamos a la zapatería o a la zapatillería.

Sala de 4 años

- Observamos nuestros zapatos.
- Averiguamos que es «el número de un zapato».
- Averiguo «cuánto calzo».
- Comparo con mis compañeros.
- Averiguo en casa «cuánto calzan» los integrantes de mi familia.
- Traigo una copia en papel de un zapato de hombre, otro de mujer y el mío.
- Comparo tamaño.
- Visitamos una zapatería.
- Observamos el espacio.



- Analizamos la vidriera.
- Inferimos la importancia del espejo.
- Observamos como están organizados los zapatos.
- Vemos que es una boleta o ticket.
- Averiguamos:
  - ¿Qué hago si no sé «cuánto calzo»?
  - ¿Cómo sabe la persona de la zapatería qué zapato darme si no sé cuál es «mi número»?
  - ¿Cómo sabe el señor qué zapato darle a una persona?
  - ¿Cómo sabe dónde está el zapato de un «número» y un modelo?

- Jugamos a la zapatería.

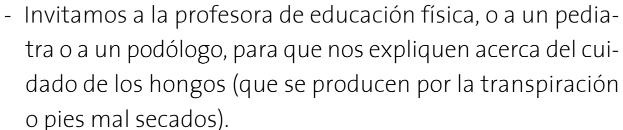
Sala de 5 años

- Averiguamos acerca del arreglo del zapato.
- Averiguamos cuándo se arregla un zapato
- Visitamos a un artesano en el arreglo de zapatos.
  - Averiguamos la diferencia que hay entre el arreglo de zapatos y zapatillas.
  - Averiguamos acerca de los diferentes tipos de arreglos.
  - Observamos el lugar.
  - Observamos y analizamos las herramientas y máquinas que usa este artesano.
  - Comparamos un zapato arreglado con uno nuevo.
  - Averiguamos qué son las pomadas, los cepillos, y gamuzas.

- Averiguamos acerca del trabajo de lustrabotas.
- Lustramos los zapatos de la muñeca.
- Averiguamos en casa si usan pomadas, gamuzas y cepillos para el calzado.
- Comparamos un zapato lustrado con uno sin lustrar.

- Averiguamos acerca de las zapatillas.
- Visitamos una casa de venta de zapatillas.

- Relacionamos lo aprendido con el cuidado de la salud.
  - Averiguamos qué productos hay para el cuidado de los pies.
  - Averiguamos acerca del cuidado de los pies: secarlos bien, usar talco.

- Averiguamos qué son los hongos.
- Invitamos a la profesora de educación física, o a un pediatra o a un podólogo, para que nos expliquen acerca del cuidado de los hongos (que se producen por la transpiración o pies mal secados).
- Nos mojamos los pies y aprendemos a secarlos.
- Elaboramos un folleto sobre el cuidado de los pies.



Propuesta: «La fuerza de la palabra»

El diario es una forma de comunicación masiva, al igual que las revistas; propone para niños de cuatro años, en la segunda mitad del año, o para cinco años, recorridos interesantes. Lo deseable es diseñar tales recorridos en función de una coherencia interna y analizar la función social que cumplen los objetos o los contextos. Si el eje está centrado en la realización de una revista, su recorrido estará centrado, también, en la realización de la misma, de manera que una visita al puesto de diarios es algo que está fuera del recorrido, excepto que se incluya como contenido el proceso de venta. El quiosco tiene que ver con la forma de venta. Los momentos de la producción son una guía posible para la elaboración de proyecto con coherencia

• Mapa de oportunidades conceptuales

El proceso de comunicación social. Diarios y revistas. Los diarios. Tipos de diarios. Formas. Partes del diario. Formas de comunicación social. Contenido. Semejanzas. Diferencias. El periodista. La noticia. Tipos de noticias. Otro tipo de información. Proceso de elaboración de un diario. La impresión. La distribución. La venta de diarios. El kiosco de diarios.

Las revistas. Tipos de revistas. Temáticas. Partes de la revista. Obtención de la información. Proceso de elaboración de una revista. Secciones. Suscripción. Revistas de difusión gratuita. La venta de revistas.

• Sugiriendo actividades de profundización

Sala de 3 años

- Los niños recorrerán la cuadra de la escuela.
- Centrarán su atención en el kiosco de diarios y revistas.



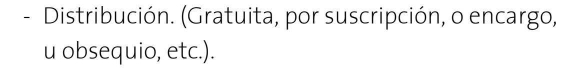
- Conocerán al diariero.
- Observarán el puesto de diarios.
- Observarán las revistas.
- Le contarán al diariero de dónde son y cómo han llegado hasta ese lugar.
- Comprarán una revista.
- Traerán diarios y revistas.
- Jugaran al kiosco de diarios.

Sala de 4 años

- Los diarios y revistas.
- La venta de diarios y revistas.
- El puesto de diarios.
  - Organización del espacio.
  - Rol del vendedor de diarios.
  - Organización del producto.
  - El diario.
  - Noticias y propagandas.
  - Información: el tiempo.
  - Semejanzas y diferencias.

Sala de 5 años

- El diario.
- Partes del diario.
- Cuadro de doble entrada para comparar diarios.
- Semejanzas y deferencias.
- Tamaño de una misma nota en diferentes diarios.
- Conclusiones acerca de la relación entre el tipo de noticia y lugar que ocupa en el diario.
- Visita a una revista barrial.
- Invitación a un periodista o fotógrafo.
- Elaboración de un diario o revista de la sala.
  - Reflexión sobre la función.
  - Reflexión acerca de la importancia de los acuerdos y las decisiones.
  - Partes. Colores. Logotipos. Nombre.
  - Lectura del cuadro de doble entrada para la toma de decisiones.
  - Elaboración.


- Distribución. (Gratuita, por suscripción, o encargo, u obsequio, etc.).


- Diseño estrategias para la suscripción.
- Encuesta en los hogares que desean recibir un ejemplar.
- Lista de suscriptores.
- Distribución.



Propuesta: «Higiene y salud. Mucho más de lo que pensamos»

La higiene y su relación con salud excede a los especialistas en salud; ambientes en los que se pondera la higiene contribuyen a la salud, al igual que lo hace la higiene del cuerpo, el cuidado del pelo. La escuela puede contribuir a construir actitudes relativas al tema; si bien es necesario evaluar la disponibilidad de recursos con los que cuenta la comunidad para una higiene deseable. No es bueno homologar pobreza a falta de higiene. La higiene tiene que ver con actitudes personales que exceden los niveles económicos. Disponer de mayores recursos no necesariamente significa tener hábitos de higiene.

- **Mapa de oportunidades conceptuales**

El cuidado de la salud y la higiene personal. El jabón. La toalla. Esponjas: diferentes tipos. Semejanzas. Diferencias. Particularidades. Relación entre sus particularidades (olores, texturas, formas, etc.) y los materiales.

El cuidado de la salud. Higiene de la ropa y del cuerpo. La higiene del cuerpo: La higiene del cuerpo. Productos. Jabones. Champú. Toallas. Esponja. La importancia de un buen secado.

Los dientes: dentífrico. Cepillo de dientes: partes, función de cada una. El odontólogo. El saber del odontólogo. Herramientas y máquinas utilizadas para el arreglo de los dientes.

El lavado de la ropa. Productos. Formas de lavado. Herramientas. Máquinas. Relación con tiempo y esfuerzo.

El cuidado general de nuestro cuerpo. El pediatra. El saber del pediatra. Vacunas. Remedios y franja etaria. La venta de remedios. Objetos ligados a la detección de enfermedades. El termómetro. El estetoscopio.



- **Sugiriendo actividades de profundización**

Sala de 3 años
El cuidado de la salud y nuestra higiene personal

- Centramos nuestra atención en las rutinas diarias.
- Indagamos formas sencillas de higiene.
- El lavado de las manos.
- Importancia del jabón y de la toalla.
- Indagamos diferentes tipos de jabones: líquidos, panes, de pared.
- Toallas: papel, tela.
- Comparamos la acción del jabón. Las manos antes y después del lavado.
- Aprendemos a lavarnos y secarnos las manos.
- Bañamos a una muñeca y la secamos bien.

- Averiguamos con qué nos bañamos en casa. El champú, el jabón, la esponja, la toalla.
- Observamos distintos tipos de esponja (vegetal y sintética).
- Visitamos la perfumería y compramos champú, jabón y una esponja sintética.
- Bañamos a una muñeca; usamos champú, jabón, esponja y toalla.

- Analizamos la higiene de los objetos que usamos para comer.
- Invitamos a la señora de la cocina para que nos cuente con qué lavan los platos.
- Visitamos la cocina de la escuela.
  - Observamos cómo lavan las cosas.
  - Observamos con qué secan los platos.

- Averiguamos en casa con qué lava mamá los platos que usamos
- Incluimos platos en el rincón de dramatizaciones.

Sala de 4 años
La higiene de la ropa y del cuerpo

- Averiguamos acerca de los beneficios de la higiene.
- Invitamos a un médico, o profesor de educación física, para que nos hable de lo importante de la higiene personal.



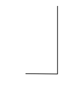
- Averiguamos acerca de la higiene del pelo y del cuerpo.
- La pediculosis.
- Uso del jabón y la esponja.
- El uso de la toalla. Los beneficios de secarnos bien los dedos de los pies, las orejas, las manos, etcétera.
- Lavamos muñecos.

- Averiguamos acerca de la higiene de los dientes.
- Invitamos a un odontólogo.
- Visitamos el consultorio de un odontólogo.
- Analizamos el cepillo: forma, función, materiales, zonas blandas y duras, función de las mismas.
- Analizamos diferentes tipos de pastas. Forma tamaño, olor, color.
- Visitamos una farmacia y observamos qué productos se venden para el cuidado de los dientes.

- Averiguamos acerca del cuidado de la ropa.
- Visitamos un lavadero automático.
- Averiguamos con qué lava mamá la ropa.
- Lavamos ropa de muñecos.
- El lavado de la ropa en una máquina y en una tabla de lavar. Comparamos: cuál es más rápido, con cuál nos cansamos más, diferencias y semejanzas.

Sala de 5 años
El cuidado de nuestro cuerpo. Las enfermedades.
Los profesionales de la salud: médico, farmacéutico

- Centramos nuestra indagación en el cuidado de la salud.
- Invitamos a un pediatra
- Visitamos el consultorio.
- Jugamos al doctor.
- Visitamos un centro de salud.
- Averiguamos por qué nos tenemos que aplicar vacunas.
- Visitamos una farmacia.
  - Averiguamos si hay remedios para niños.
  - Qué venden en la farmacia para la salud de los niños (tos, catarro, fiebre, vacunas).
  - Averiguamos por qué los niños no tienen que tomar medicamentos, o deben hacerlo sólo cuando se los administra un adulto.





- Averiguamos en casa con qué nos curan.
- Averiguamos cómo saben cuándo tenemos fiebre.
- Observamos un termómetro.
- Nos tomamos la fiebre con ayuda de la señorita y la celadora.
- Registramos nuestra temperatura.

A modo de síntesis

Estas propuestas que se han incluido en este momento del recorrido plantean reflexionar acerca de la necesidad de profundización y complejización de las mismas; y de dar una vuelta más a lo contenidos y a la tarea de abordar el mundo social, para evitar su repetición en las diferentes salas.



A MODO DE CIERRE

Llegamos al final del recorrido, espero que esta propuesta le haya planteado desafíos. Recuerde, los conceptos no se construyen en un instante, son parte de un proceso complejo de elaboración y reelaboración, tanto en el caso del docente cuando se propone cambios paradigmáticos, como en el caso de los niños. Este recorrido le ha planteado una posibilidad, una mirada; evalúe lo que se propone, acuerde, critique, cuestione, aplique, transforme, recree, enriquezca, apasiónese, disfrute, agregue, acepte el desafío. Si se logran algunos de estos propósitos, este libro habrá valido la pena.

Los docentes tenemos la maravillosa posibilidad de formar a las nuevas generaciones, con todo lo que el cambio les tenga preparado. Le deseo éxitos en su camino.



BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía



Aisengerg, B y S. Alderoqui (1998) *Didáctica de las Ciencias Sociales II Teorías y Prácticas.* Paidós. Buenos Aires.

——— (1994) *Didáctica de las Ciencias Sociales.* Paidós. Buenos Aires.

Alderoqui, S. (1989) "Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial". En *Diseño Curricular para el Nivel Inicial.* MCBA. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento. Buenos Aires.

——— (1994) "Una didáctica de lo social. De Jardín de Infantes a Tercer Grado". En Aisenberg, B. y S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales.* Paidós. Buenos Aires.

——— (1996) *Museos y Escuelas: socios para educar.* Paidós. Buenos Aires.

Alderoqui, S. y P. Penchansky (1998) *Guía turística de la ciudad de Buenos Aires para chicas y chicos.* Estrada. Buenos Aires.

——— (2002) *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano.* Paidós. Buenos Aires.

Bachelard, G. (1991) *La poética del espacio.* FCE. Buenos Aires.

Bale, J. (1996) *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria.* Morata. Madrid.

Benejam P. y P. Pajes (1998) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Horsori. Barcelona.

Bernardo, M. (1962) *Títeres y niños.* Eudeba. Buenos Aires.

Bernardo, M y S. Bianchi (1987) *Títeres para Jardineras.* Angel Estrada. Buenos Aires.

Biederman, H. (1996) *Diccionario de símbolos.* Paidós. Barcelona.

Bolesso, M. y M. Manassero (1999) *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial ¿Utopía o realidad? Un mundo para los ciudadanos del futuro.* Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Botolla, O. (2000) *La sociedad de antaño.* Emecé. Buenos Aires.

Braudel, F. (1980) *La Historia y las Ciencias Sociales.* Alianza. Madrid.

CALVO, S.; A. SERULNICOFF; I. SIEDE (comps.) (1998) *Retratos de Familia en la Escuela*. Paidós. Buenos Aires.

CARRETERO, M. (1999) *Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia.* Aique. Buenos Aires.

CARRETERO, M.; J. L. POSO y M. ASENCIO (1989) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid.

CICERCHIA, R. (1998) *Historia de la Vida Privada en la Argentina*. Troquel. Buenos Aires.

COLUCCIO, F. y M. COLUCCIO (1996) *Folklore Infantil.* Corregidor. Buenos Aires. (Segunda edición.)

COLL, C.; J. L. POZO; B. SARABIA y E. VALS (1992) *Los Contenidos de la Reforma.* Aula XXI, Santillana. Madrid.

CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2004) Eudeba.

DEL CARRIL, B. y A. AGUIRRE SARAVIA (1982) *Iconografía de Buenos Aires. La ciudad de Garay hasta 1852.* MCBA. Buenos Aires.

DELVAL, J. (1992) *Crecer y Pensar. La Construcción del Conocimiento en la Escuela*. Paidós. México.

DUBY, G. (1995) *Año 1000, año 2000. La Huella de nuestros miedos*. Andrés Bello. Santiago de Chile.

FINKEL, B. (1980) *El títere y lo titiritesco en la vida del niño*. Plus Ultra. Buenos Aires.

FINOCCHIO, S. (1993): *Enseñar Ciencias Sociales.* Troquel. Buenos Aires.

FRABBONI , F.; A. GALLETI y C. SABORELLI (1980) *El primer abecedario. El ambiente.* Fontanella. Barcelona.

FUNDACIÓN ANTORCHAS (2001) *Imágenes de Buenos Aires. 1915-1940. Fotografías del Archivo de la Dirección Municipal de Paseos y de otras colecciones.* Buenos Aires.

GCBA (2001) *Diseño curricular para la Educación Inicial.* Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

GCBA (1999) *Pre-diseño curricular para la Educación General Básica. Segundo ciclo.* Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

GARUFI, J. (1999) "El pan nuestro de Buenos Aires". En *Nuestras comidas: una ojeada sobre las pautas alimentarias argentinas.* Revista *Todo es Historia,* Nº 380. Marzo 1999. Buenos Aires.

GORIS, B. (2003) *Notas para el análisis del diseño curricular en Ciencias Sociales para la Educación Inicial.* Mimeo, Dirección Nacional del Derecho de Autor. Expediente Nº 251790. Buenos Aires.

——— (2005) "Algunas propuestas para la articulación en Ciencias Sociales". En AZZERBONI, D. (Coordinadora*), Articulación entre niveles. De la Educación Infantil a la escuela Primaria.* (Colección 0 a 5 años

La Educación en los Primeros Años.) Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
—— (2006) *Historia y actos patrios.* Trayectos. San Martín, Buenos Aires.
GORIS, B. y C. DIAZ (2004) "Salimos al entorno social y natural e invitamos al entorno social y natural". En AZZERBONI, D. (Coordinadora*),* *Currículum abierto y propuestas didácticas en Educación Infantil. Planificación y diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje.* (Colección 0 a 5 años. La Educación en los Primeros Años.) Novedades Educativas. Buenos Aires.
HANNOUN, H. (1977) *El niño conquista el medio.* Kapelusz. Buenos Aires.
HARF, R.; E. PASTORINO; P. SARLÉ; A. SPINELLI; R. VIOLANTE y R. WINDLER (1996) *Nivel Inicial: aportes para una Didáctica.* El Ateneo. Buenos Aires.
JACOB, H. E. (1997 [1944]) *Six thousand years of bread.* Its *holy and unholy history.* The Lyons Press. USA.
LEVENE, G. (1980) *Historia de los Presidentes argentinos. Primera Parte.* Editor O. R. Sánchez Truelo. Buenos Aires.
LUC, J. N. (1981) *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Kapelusz, Cincel. Madrid.
MCBA (1995) *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires
MCBA (1995) *Ciencias Sociales. Documento de Trabajo Nº 1.* Actualización Curricular. Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
MCBA (1996) *Ciencias Sociales. Documento de Trabajo Nº 2. Primer Ciclo.* Actualización Curricular. Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
MARTÍN, E. (1991) "¿Qué contienen los contenidos escolares?". En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 188, Enero 1991.
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1993) "Ciencias Sociales". En *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial.*
MONTES, G. (2000) *¿De qué hablamos cuando hablamos de derechos? Convención sobre los derechos del Niño.* UNICEF. CTERA. CAL. Buenos Aires.
MORALES PELEJERO, M. *(1*981) *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia.* Oikos Tau. Barcelona.
MOREAU DE LINARES, L (1993) *El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber.* Paidós. Buenos Aires.
MORENO, C. (1995) *De las viejas tapias y ladrillos*. Junta de Estudios Históricos de Pergamino. Buenos Aires.
—— (1994) *La casa y sus Cosas*. Junta de Estudios Históricos de Pergamino. Buenos Aires.

MORIN, E. (1995) *Sociología.* Tecnos. Madrid.
——— (1999) *La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa.* Nueva Visión. Buenos Aires.
——— (2002) *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro.* Nueva Visión. Buenos Aires.
——— (2005) *Introducción al Pensamiento Complejo.* Gedisa. Barcelona.
MUNTAÑOLA THORNBERG, J. (1980) *Didáctica medioambientalista. Fundamentos y posibilidades.* Oikos Tau. Barcelona.
OLIVÉ, E. (1901) *Manual de Juegos Físicos para niños y jóvenes de ambos sexos.* Sesé y Larrañaga Editores. La Plata.
ORTEGA, R. (1995) *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa.* Diada Editorial. Sevilla.
PITLUK, L. (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes.* Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
PLUCKROSE, H. (1993) *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia.* Morata. Madrid.
POILÂNE, L. (2005) *El Libro el amante del pan.* José J. Olañeta. Barcelona. (Segunda edición).
RODRÍGUEZ FRUTOS, J. y otros (2000) *Enseñar Historia. Nuevas propuestas.* Fontanera. México.
ROMERO, L. A. (2000) *Volver a la Historia.* Aique. Buenos Aires.
ROMERO BREST, E. (1917) *Planes Tipos de Clases Fisiológicas de Ejercicios Físicos y Rondas Escolares.* Cabaut. Buenos Aires.
SARLE, P. (2001) *Juego y Aprendizaje Escolar. Los rasgos del juego en la educación inicial.* Novedades Educativas. Buenos Aires.
SCHÁVELZON, D. (2000) *Historias del comer y del beber en Buenos Aires.* Aguilar. Buenos Aires.
SERULNICOFF, A. (1995) "Ciencias Sociales". En *Anexo del diseño curricular para la Educación Inicial.* Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
——— (1999) "Reflexiones en torno a una propuesta de trabajo con las Ciencias Sociales". En *Ciencias Sociales. Una Aproximación a conocimiento del entorno social.* Novedades Educativas. Buenos Aires.
SVARZMAN, J. (1997) *Del Hecho al Concepto.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
——— (1998) *La Enseñanza de los Contenidos Procedimentales. El Taller de Ciencias Sociales. Propuestas Didácticas para 1er. 2do. 3er. Ciclo de la EGB.* Novedades Educativas. Buenos Aires.
——— (2000) *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana.* Novedades Educativas. Buenos Aires.

TAUB, J. (2003) *Las unidades didácticas y los proyectos.* Mimeo. Buenos Aires.

TONUCCI, F. (1988) *A los tres se investiga.* Hogar del Libro. Barcelona.

TURIEL, E.; I. ENESCO y J. LINAZA (1989) *El mundo social en la mente infantil.* Alianza. Madrid.

VALLS, E. (1989) "Los Procedimientos". En *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 168, Marzo, 1989.

VARELA, B. Y L. FERRO (2000) *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as y ciudadanos/as.* Colihue. Buenos Aires.

ZABALZA BERAZA, M. A. (2003) "Actitudes y valores en la enseñanza: una perspectiva didáctica". En TRILLO, F. (coordinador), X. RUBAL y M. ZABALZA, *La educación en actitudes y valores. Dilemas para su enseñanza y evaluación.* Homo Sapiens Ediciones. Rosario.



Educación inicial

Este segundo libro de la Colección de *Educación Inicial* focaliza la mirada en una de las áreas que es sostén imprescindible de las unidades didácticas y de los proyectos: las Ciencias Sociales. Se desarrolla en dos grandes ejes: uno relativo al área, que profundiza y despliega conceptos específicos, tanto en lo que respecta al enfoque como a su didáctica, y otro vinculado a la inclusión del área en las estructuras didácticas mencionadas: las unidades didácticas y los proyectos.

Este trabajo propone una reflexión sobre el enfoque del área, alejándose de los criterios tradicionales para atreverse a nuevas miradas y nuevas formas.

La autora analiza, dentro de este marco, el itinerario que lleva al diseño de propuestas didácticas, y dedica un espacio especial a la selección de ideas organizadoras y a la redacción de los contenidos, como una forma de adecuación a la realidad del trabajo con los niños. Desarrolla los momentos que estructuran la secuencia didáctica que caracteriza la construcción del conocimiento social, desde la peculiaridad del trabajo en el jardín de infantes, que sólo puede conocerse, comprenderse y explicarse viviendo desde adentro las situaciones reales.



ISBN 950-808-491-X

9 789508 084910

